



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL TRABAJO EN GRUPO COMO ESTRATEGIA
FORMATIVA EN LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

Doctoranda:

M^a del Mar García Cabrera

Directores:

Rosario Mérida Serrano e Ignacio González López

2011

TITULO:*Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de ciencias de la educación en la Universidad de Córdoba*

AUTOR: *María del Mar García Cabrera*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2011
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-694-8028-1



TÍTULO DE LA TESIS: Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en los estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

DOCTORANDA: M^a del Mar García Cabrera

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa muestra una investigación que trata de construir conocimiento sobre las propuestas planteadas por la incorporación de la universidad española al proceso de convergencia europea, referidas principalmente a la docencia y ahondando en el análisis y valoración de una estrategia de aprendizaje concreta como es el trabajo cooperativo.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre el aprendizaje cooperativo en la Educación Superior, aunando referencias epistemológicas con resultados derivados de la investigación y de la práctica en el contexto nacional e internacional.

La metodología utilizada en la investigación, fundamentada en diferentes evidencias teóricas y empíricas se ajusta a los estudios realizados en el área de Ciencias de la Educación. A lo largo del estudio empírico, la información ha sido aportada por dos colectivos diferenciados: en un primer momento se trabajó con el estudiantado de las diferentes especialidades que configuran la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, así como con un grupo representativo de profesores y profesoras que participan en dichas titulaciones. Asimismo, se han utilizado estrategias de recogida de información que han combinado la recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos, tales como las escalas de valoración escalar y los grupos de discusión, aportando de este modo al trabajo un carácter eminentemente práctico. Todo ello ha conllevado el empleo de estrategias analíticas mixtas que han resuelto satisfactoriamente los interrogantes formulados inicialmente.

Por último, queremos señalar que los resultados obtenidos han servido de base para apuntar una serie de acciones que contribuyen a la mejora del diseño y desarrollo de experiencias cooperativas en el contexto de las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 7 de julio de 2011

Firma de los directores

Fdo.: Ignacio González López

Fdo.: Rosario Mérida Serrano

*A mi madre y a mi
padre, en el recuerdo.*

*A José Luis, María y Jose,
en el presente.*

ÍNDICE

CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Introducción	25
2. ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?	26
2.1. Cronología histórica del EEES. Referentes normativos e institucionales a considerar.	29
2.2. La universidad española y el Espacio Europeo de Educación Superior	36
3. El ECTS como nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje.....	43
4. Enseñar y aprender por competencias	45
4.1 ¿Qué entendemos por competencia?.....	47
4.2. Características de las competencias.	54
4.3. Las competencias en el diseño de las titulaciones de Educación Superior	56
4.3.1. El Proyecto Tuning	58
4.3.1.1. Tipología de competencias en el Proyecto Tuning	59
4.3.2. Las competencias en el diseño de las titulaciones de la universidad española	61
4.3.2.1. Las competencias en las titulaciones de grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.	69
4.3.2.2. Algunas conclusiones sobre el diseño de las titulaciones en el EEES.....	75
5. Metodologías para desarrollar las competencias	77

5.1. La renovación metodológica de la enseñanza universitaria española.....	80
5.1.1. Objetivos y estrategias a seguir para impulsar la renovación de las metodologías universitarias.	84
5.2. La renovación metodológica en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza.	85
6. La evaluación en el nuevo modelo de formación en competencias.	87

CAPÍTULO II APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1. Introducción.	97
2. Clarificación conceptual: trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.	98
3. Definición de aprendizaje cooperativo.	111
3.1 Beneficios de la utilización del aprendizaje cooperativo.	114
4. Fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo.	119
4.1. Antecedentes pedagógicos.	119
4.2. Antecedentes psicológicos.	127
5. El aprendizaje cooperativo en el aula como contexto social de aprendizaje	131
5.1. El aprendizaje como construcción social.....	131
5.2. Tipos de interacción social en el aula.....	133
5.3. Aprendizaje entre iguales e interacción cooperativa.....	138
5.4. Condiciones didácticas del aprendizaje cooperativo.	146
6. Conclusiones.....	155

CAPÍTULO III. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Introducción	159
2. Los agentes y la institución universitaria ante el aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones.....	160
3. Estudios y experiencias sobre aprendizaje cooperativo en la Educación Superior. Estado de la cuestión.	170
3.1. Referentes principales en la investigación y práctica sobre aprendizaje cooperativo en el contexto internacional.	170
3.2. Investigación y experiencias sobre aprendizaje cooperativo en España.	174
4. La organización del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria.	184
4.1. Información al alumnado	184
4.2. La formación de los grupos de trabajo.	185
4.2.1. Selección de los miembros del grupo.....	185
4.2.2. Diversidad de los componentes.	188
4.2.3. Tamaño del grupo.....	190
4.3. Tipos de grupos	192
4.4. Funcionamiento interno del grupo.	193
4.5. Estructurar las tareas de aprendizaje.	198
4.6. La supervisión y evaluación del trabajo cooperativo en el aula.	200
5. Métodos de aprendizaje cooperativo en la educación superior	204

CAPÍTULO IV DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema	217
2. Objetivos del estudio	220
3. Metodología de la investigación	221
3.1. Fases de la investigación	222
4. Variables de estudio	225
5. Grupos poblacionales de referencia y muestra de la investigación.	228
5.1. El alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba	228
5.1.1. Datos poblacionales	228
5.1.2. Muestra del alumnado	230
5.2. El profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.....	234
5.2.1. Datos poblacionales	234
5.2.2. Muestra del profesorado	236
6. Instrumentos de recogida de información.....	240
6.1. Cuestionario dirigido al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación....	241
6.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario	241
6.1.1.1. Estructura y diseño inicial del cuestionario dirigido al alumnado	244
6.1.1.2 Estudio psicométrico del instrumento.	245
6.1.1.2.1. Análisis de consistencia interna	246

6.1.1.2.2. Discriminación de los ítems	248
6.1.1.3. El instrumento definitivo. Análisis confirmatorio.....	250
6.2. El cuestionario dirigido al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.	252
6.3. Los grupos de discusión.....	253
6.3.1. Diseño de los grupos de discusión.....	257
7. Estrategias de análisis de datos.....	263
7.1. Codificación y análisis estadísticos	263
7.2. La técnica de análisis de contenido.....	265
7.2.1. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas del cuestionario	267
7.2.2. Definición operativa del análisis de respuesta de los grupos de discusión	270

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1. Concepción del trabajo grupal.	276
2. Utilidad para la formación.....	278
3. Planificación del profesorado.....	281
4. Organización de los grupos de trabajo.	283
5. Normas de funcionamiento	287
6. Proceso de funcionamiento del grupo	290

7. Eficacia del trabajo grupal.....	292
8. Fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el alumnado.	297
9. Debilidades del trabajo en grupo señaladas por el alumnado.	301
10. Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el alumnado.....	307
10.1. Subdimensión estructura del equipo.	309
10.2. Subdimensión tareas del equipo.....	310
10.3. Subdimensión rol del profesorado	312
11. Análisis de las respuestas de los grupos de discusión del alumnado.	315
11.1. Concepción del trabajo grupal	318
11.2. Utilidad para la formación.	319
11.3. Planificación del profesorado.....	320
11.4. Organización de los grupos de trabajo.....	323
11.5. Normas de funcionamiento.	327
11.6. Proceso de funcionamiento del grupo.	330
11.7. Eficacia del trabajo grupal.	331
12. Análisis Factorial del cuestionario del alumnado.	335

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA PRECEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE LA CCEE DE LA UCO DEL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ALUMNADO

1. Concepción del trabajo grupal	345
2. Utilidad para la formación.....	347

3. Planificación del profesorado.	349
4. Organización de los grupos de trabajo.	351
5. Normas de funcionamiento.	354
6. Proceso de funcionamiento del grupo	356
7. Eficacia del trabajo grupal.	358
8. Fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el profesorado.	362
9. Debilidades del trabajo en grupo señaladas por el profesorado.	363
10. Aportaciones para la mejora del aprendizaje en grupo señaladas por el profesorado.	366
11. Análisis de las respuestas del Grupo de Discusión del profesorado.	369
11.1. Concepción del trabajo grupal.	371
11.2. Utilidad para la formación.	375
11.3. Planificación del profesorado.....	377
11.4. Organización de los grupos de trabajo.....	381
11.5. Normas de funcionamiento.....	384
11.6. Proceso de funcionamiento del grupo.	385
11.7 Eficacia del trabajo grupal	387
12. Análisis factorial del cuestionario del alumnado.	390

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. Introducción	399
-----------------------	-----

1.1. Concepciones sobre aprendizaje cooperativo que poseen el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.....	399
1.1.1. Valoración del alumnado y el profesorado de las experiencias de aprendizaje cooperativo en las que participa.	399
1.1.2. Opinión del alumnado y el profesorado respecto a la utilidad del aprendizaje cooperativo.....	402
1.2. Elementos organizativos que inciden en el aprendizaje cooperativo del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.	404
1.2.1. Valoración del alumnado acerca de la planificación que realiza el profesorado sobre el aprendizaje cooperativo	404
1.2.2. Autopercepción del profesorado en relación a la planificación del aprendizaje cooperativo.....	406
1.2.3. Criterios que se consideran más adecuados para la constitución de los grupos de aprendizaje cooperativo	408
1.2.4. Existencia de normas explícitas para la regulación del aprendizaje cooperativo.	412
1.3. Conocer la opinión del alumnado y del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO respecto a las experiencias de aprendizaje cooperativo que se desarrollan en el aula.	415
1.3.1. Desarrollo de la secuencia de aprendizaje cooperativo.....	415
1.3.2. Aspectos que contribuyen a mejorar la eficacia del trabajo cooperativo.....	416

1.4 Describir fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora del aprendizaje cooperativo percibidas por alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.	420
1.4.1. Fortalezas sobre el trabajo cooperativo que identifican el alumnado y el profesorado	420
1.4.2. Debilidades sobre el trabajo cooperativo que ponen de manifiesto alumnado y profesorado.	421
1.4.3. Sugerencias de mejora que plantean el alumnado y el profesorado acerca del trabajo cooperativo.....	422
1.5. Proponer acciones que contribuyan a la mejora del aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.....	425
1.5.1. Propuestas en relación con el profesorado.....	425
1.5.2. Propuestas en relación con el alumnado	427
1.5.3. Propuestas en relación con la institución universitaria.	428
BIBLIOGRAFÍA.....	431
ANEXOS.....	473

INDICE DE TABLAS

Tabla 4.1: Alumnado matriculado por Titulación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Curso académico 2007-08	229
Tabla 4.2: Distribución del alumnado por cursos. Año académico 2007-08.....	229
Tabla 4.3: Distribución global de mujeres y hombres en el curso académico 2007-08.....	230
Tabla 4.4: Distribución de mujeres y hombres por especialidad/titulación	230
Tabla 4.5 : Representatividad de la muestra del alumnado	231
Tabla 4.6: Distribución del alumnado en función del sexo	231
Tabla 4.7: Distribución de respuestas con relación a la titulación.....	232
Tabla 4.8: Distribución del respuestas de hombres y mujeres con relación a la titulación.....	233
Tabla 4.9: Porcentaje de respuesta en función del curso	233
Tabla 4.10: Distribución de respuestas del alumnado en función del curso y la titulación.....	234
Tabla 4.11: Distribución del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación en relación a la categoría profesional que ocupa	235
Tabla 4.12: Representatividad de la muestra del profesorado.....	236
Tabla 4.13: Distribución del profesorado en función del sexo.	237
Tabla 4.14: Distribución del profesorado con relación a la categoría profesional	237
Tabla 4.15: Distribución del profesorado en función de la experiencia docente.	239
Tabla 4.16: Distribución de la muestra de profesorado en función del curso.	239
Tabla 4.17: Distribución de respuesta del profesorado en función de la especialidad/titulación	240
Tabla 4.18: Coeficientes Alfa por dimensión.....	246

Tabla 4.19: Comportamiento de los ítems.....	247
Tabla 4.20: Poder de discriminación de los ítems del cuestionario.....	249
Tabla 4.21: Coeficientes Alfa por dimensión en el instrumento definitivo.....	251
Tabla 4.22: Composición del Grupo de Discusión del alumnado de la Titulación de Magisterio.	258
Tabla 4.23: Composición del Grupo de Discusión del alumnado de Psicopedagogía.....	258
Tabla 4.24: Composición del Grupo de Discusión del profesorado	258
Tabla 4.25: Experiencia docente del profesorado participante en los grupos de discusión con relación a las categorías señaladas por Huberman (1990)	259
Tabla 4.26: Participantes de los Grupos de Discusión y género de los mismos.....	260
Tabla 5.1: Resultados concepción del trabajo de grupo alumnado.....	276
Tabla 5.2: Resultados ANOVA titulación. Dimensión concepción del trabajo de grupo.....	278
Tabla 5.3: Resultados de la dimensión utilidad para la formación.	278
Tabla 5.4: Resultados dimensión planificación del profesorado	281
Tabla 5.5: Resultados organización de los trabajos en grupo.....	284
Tabla 5.6: Nº participantes que deben constituir el grupo.....	284
Tabla 5.7: Resultados de la dimensión normas de funcionamiento	287
Tabla 5.8: Resultados dimensión proceso de funcionamiento del grupo.....	290
Tabla 5.9: Prueba t de Student. Variable sexo. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo	291
Tabla 5.10: ANOVA variable titulación. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo	292
Tabla 5.11: Resultados de la dimensión Eficacia del trabajo grupal	293

Tabla 5.12: Frecuencia y porcentaje de respuesta de las categorías de análisis de las fortalezas del aprendizaje cooperativo	298
Tabla 5.13: Frecuencia y porcentaje de respuesta de las debilidades señaladas por el alumnado	303
Tabla 5.14: Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo. Categoría y frecuencia de respuestas.	308
Tabla 5.15: Porcentaje de aparición de las categorías de análisis de los grupos de discusión (alumnado de magisterio y psicopedagogía)	317
Tabla 5.16: Modelo resultante del Análisis Factorial del grupo alumnado.....	336
Tabla 5.17: Factor 1: Desarrollo de competencias personales y profesionales.....	338
Tabla 5.18: Factor 2: Normas de Funcionamiento	338
Tabla 5.19: Factor 3: Funcionamiento interno.....	339
Tabla 5.20: Factor 4: Evaluación del resultado	339
Tabla 5.21: Factor 5: Diseño de actuación docente	339
Tabla 5.22: Factor 6: Desarrollo de las actividades	340
Tabla 5.23: Factor 7: Participación grupal.....	340
Tabla 5.24: Factor 8: Constitución del grupo	340
Tabla 5.25: Factor 9: Tipología de grupos	341
Tabla 6.1: Resultados dimensión concepción del trabajo grupal del profesorado.....	345
Tabla 6.2: Resultados dimensión Utilidad de la formación (profesorado)	347
Tabla 6.3: Planificación del profesorado	349
Tabla 6.4: Resultados dimensión organización de los trabajos en grupo (profesorado).....	351

Tabla 6.5: Número de participantes que deben constituir el grupo (profesorado).....	352
Tabla 6.6: Resultados profesorado dimensión normas de funcionamiento	352
Tabla 6.7: Resultados profesorado dimensión proceso de funcionamiento del grupo	356
Tabla 6.8: Resultados prueba de t para dos muestras. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo.....	358
Tabla 6.9: Resultados de la dimensión Eficacia del trabajo grupal (profesorado).....	359
Tabla 6.10: Resultados prueba de t para dos muestras. Dimensión eficacia del trabajo grupal	361
Tabla 6.11: Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de fortalezas del aprendizaje cooperativo	363
Tabla 6.12: Frecuencia y porcentaje de la dimensión debilidades del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado	364
Tabla 6.13: Frecuencia y porcentaje de respuesta de las aportaciones señaladas por el profesorado.....	367
Tabla 6.14: Porcentaje de frecuencias de categorías de análisis del grupo de discusión del profesorado.....	371
Tabla 6.15: Modelo resultante del Análisis Factorial del grupo profesorado	391
Tabla 6.16: Factor 1: desarrollo de competencias sociales.....	392
Tabla 6.17: Factor 2: Rol docente	393
Tabla 6.18: Factor 3: Funcionamiento grupal	394
Tabla 6.19: Factor 4: Normas de funcionamiento.....	394
Tabla 6.20: Factor 5: Autonomía del alumnado.....	395
Tabla 6.21: Factor 6: Estructura de la tarea grupal	395

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: ¿Qué es la competencia?	51
Figura 1.2: Tipología de competencias en el Proyecto Tuning.....	60
Figura 1.3: Tipos de competencias.....	64
Figura 1.4: Competencias fundamentales en los diferentes ciclos	66
Figura 1.5: Competencias básicas para los estudios de Grado	67
Figura 1.6: Competencias básicas para los estudios de Máster.....	68
Figura 1.7: Competencias básicas para los estudios de Doctorado	68
Figura 1.8: Iniciativas para la renovación de las metodologías educativas.	85
Figura 1.9: Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación basada en competencias.....	91
Figura 1.10: Implicaciones del concepto de competencias en la evaluación	93
Figura 2.1: Comparación entre grupo y equipo	102
Figura 2.2: Antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo	121
Figura 2.3: Estructuras de aprendizaje en el aula	136
Figura 2.4: La Zona de Desarrollo Próximo entre iguales a través de la cooperación	139
Figura 2.5: Interacción entre iguales y construcción del conocimiento: procesos interpsicológicos implicados	140
Figura 2.6: Procesos afectivos/relacionales en las relaciones psicosociales	145
Figura 2.7: Factores moduladores en la interacción entre iguales	150
Figura 3.1: Reticencias del profesorado universitario ante el aprendizaje cooperativo.	166
Figura 3.2: Roles del estudiante en una clase tradicional frente a los de una clase cooperativa.	169

Figura 3.3: Características principales de la técnica <i>Jigsaw</i> o Rompecabezas.....	205
Figura 3.4: Características de la técnica STAD.....	207
Figura 3.5: Características de la técnica TGT.....	208
Figura 3.6: Características de la técnica Group Investigation	210
Figura 4.1: Fases en el diseño de la investigación.	223
Figura 4.2: Variables de estudio del alumnado.....	226
Figura 4.3: Estructura de la técnica SODA-MECA.....	242
Figura 4.4: Elementos y acciones de signo positivo	242
Figura 4.5: Elementos y acciones de signo negativo	243
Figura 4.6: Características de los grupos focales	253
Figura 4.7: Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión	254
Figura 4.8: Relación entre las dimensiones del cuestionario y las preguntas-estímulo utilizadas en los grupos de discusión.	262
Figura 4.9: Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado.....	269
Figura 4.10: Categoría de análisis de las respuestas abiertas del profesorado.	269
Figura 4.11: Categorías de análisis de grupos de discusión del alumnado.	271
Figura 4.12: Categorías de análisis del grupo de discusión del profesorado	272
Figura 5.1: Categorías de análisis de las fortalezas señaladas por el alumnado.....	297
Figura 5.2: Debilidades señaladas por el alumnado.....	301
Figura 5.3: Categorías de análisis de las aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el alumnado	307
Figura 5.4: Categorías de análisis grupos de discusión del alumnado	315

Figura 6.1: Categorías de análisis de las fortalezas del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado	362
Figura 6.2: Categorías de análisis de las dimensión debilidades del trabajo en grupo señaladas por el profesorado.....	363
Figura 6.3: Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado.....	366
Figura 6.4: Categorías de análisis Grupo de Discusión del profesorado	370

Agradecimientos

La elaboración de una tesis doctoral es un proceso de gran incertidumbre, en el que muchas veces te invade la sensación de estar viviendo en un mundo paralelo, frente a una pantalla de ordenador que te envuelve y te sumerge en una maraña de informaciones que tienes que ir resolviendo, ordenando y sistematizando. Las vacilaciones, las vueltas atrás, el estancamiento en un tema determinado forman parte de este recorrido, sobre el que sabes que ha empezado pero no cuándo termina. Sentir el acompañamiento, el apoyo y la comprensión de las personas que te rodean es un seguro de salud psicológica para estos momentos de “obligada introversión” que han supuesto la elaboración de este trabajo. Por ello, me gustaría dejar constancia de mi más sincero agradecimiento a todas ellas, porque, aun no queriendo caer en el tópico, es verdad que han sido una ayuda imprescindible para llegar a este momento:

La profesora Rosario Mérida y el profesor Ignacio González, directores de este trabajo, por esa “ayuda ajustada” que me han proporcionado, orientando, supervisando y sugiriendo oportunamente sobre las múltiples dudas que conlleva este recorrido. Gracias por vuestra paciencia y vuestra motivación constante, me considero una privilegiada por la atención que me habéis prestado.

El grupo docente, donde esta tesis empezó a tomar carta de naturaleza, ha sido un soporte afectivo y profesional durante todo este proceso. Las reuniones periódicas que hemos realizado han sido un espacio de formación y discusión constante, que me ha permitido ir dando cuenta de los avances que se iban produciendo, así como también de compartir mis inquietudes sobre el tema. Gracias a todas.

Los compañeros y compañeras del Departamento, de los que siempre he recibido palabras de ánimo, especialmente a las profesoras Marina Fuentes-Guerra, Carlota de León y Angélica Olivares, amigas con las que tan bien me siento.

Gracias también al alumnado y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, auténticos protagonistas de esta investigación, cumplimentando los cuestionarios y participando en los grupos de discusión, pese a las múltiples ocupaciones a las que hay que dar respuesta en la vida universitaria. Gracias a todos por ese “ratito” que me habéis dedicado.

Gracias a la profesora M^a Luisa Torres, por sus aportaciones artísticas, hechas con tanto cariño. También me gustaría mencionar a la profesora Candelaria Sequeiros, que, por esas cosas de la vida, no ha podido estar cerca, pero siempre está presente.

Por último, pero no por ello menos importante, amigos y familia... La paciencia mostrada en muchas ocasiones no tiene precio, pero se valora tanto...

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad sometida a importantes cambios en la práctica totalidad de sus ámbitos. La organización de la estructura social está experimentando grandes transformaciones que nos obligan a llevar a cabo un replanteamiento sobre cuál es nuestro papel en este nuevo escenario.

La institución universitaria no es ajena a este momento de incertidumbre y como tal en los últimos años se encuentra inmersa en un proceso de reflexión sobre los cambios que se precisan para abordar la complejidad del contexto social en el que estamos situados. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior puede considerarse como la respuesta unificada de distintos países a los múltiples retos a los que debe hacer frente, tales como los nuevos perfiles profesionales a los que ajustar la respuesta formativa, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación, o la movilidad creciente del alumnado.

El proceso de convergencia, con sus claros y oscuros, ha iniciado ya su andadura en la totalidad de las universidades españolas, después de unos años de incertidumbre sobre la filosofía y viabilidad de sus propuestas, sobre todo las referidas a la docencia universitaria. La nueva estructura de los estudios universitarios y la elaboración de planes de estudio acordes con las demandas profesionales del entorno actual han puesto de manifiesto la importancia de la enseñanza en la universidad, tradicionalmente más centrada en la dimensión investigadora que en la docente.

No obstante, equiparar la inquietud por una mejora de la calidad docente de las universidades a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior sería un ejercicio de reduccionismo, especialmente en el contexto en el que desempeño mi labor profesional, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Desde mi llegada a esta institución, he percibido un clima de inquietud y reflexión constante sobre el diseño y desarrollo de prácticas docentes innovadoras, en un principio fruto de iniciativas particulares que, con el transcurso de los años, han encontrado el apoyo y reconocimiento de otras instancias académicas.

Es en estos inicios profesionales donde quiero situar esta investigación, puesto que considero que el trabajo en pequeño grupo con el alumnado universitario es una estrategia

metodológica que forma parte de las señas de identidad de este centro. Mi socialización profesional como docente universitaria se ha realizado en un ambiente donde se ha atribuido un gran valor pedagógico a la cooperación entre el alumnado, lo cual ha contribuido a mi interés progresivo por este tipo de propuestas, llevándome a realizar el trabajo que aquí presento sobre el tema.

Partiendo de estas premisas, la estructura de este trabajo se configura en tres grandes bloques: la Primera Parte recoge la contextualización teórica del tema abordado; la Segunda expone las características básicas del estudio empírico llevado a cabo, así como la ordenación de los resultados obtenidos. Por último, se contempla un último capítulo en el que se describen las conclusiones más relevantes ofrecidas por este estudio así como algunas propuestas que pueden ser de interés para alcanzar las condiciones idóneas para un desarrollo óptimo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria.

En el primer capítulo se realiza un recorrido por las principales disposiciones y propuestas que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior, marco de referencia normativo e institucional en el que hemos desarrollado nuestro trabajo, tratando de clarificar cuáles son los principales planteamientos acerca de la docencia universitaria que en él se explicitan. El alumnado se convierte en el principal protagonista de las actividades docentes y su formación se orienta al desarrollo de diversas competencias que le permiten desenvolverse satisfactoriamente tanto en su vida profesional como personal. En este sentido, el trabajo cooperativo se señala como una de las competencias genéricas que toda persona que posea una titulación universitaria debe haber adquirido durante su trayectoria académica.

Una aproximación a la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo es el contenido que hemos abordado en el segundo capítulo. Hemos tratado de realizar una clarificación conceptual sobre el tema, debido a la variedad de términos que encontramos en la literatura de referencia, por lo que es importante delimitar los distintos significados y definir nuestra propia concepción al respecto. Entendemos el aprendizaje cooperativo como la organización de la acción didáctica del aula en pequeños grupos de estudiantes que, con la supervisión y ayuda ajustada del docente, trabajan para conseguir objetivos comunes de aprendizaje, asumiendo para ello su responsabilidad individual y colectiva. Los beneficios para el alumnado que se derivan de la utilización de esta metodología han sido ampliamente

demostrados en estudios e investigaciones que, reiteradamente, han puesto de manifiesto mayores niveles de rendimiento académico, aumento de la motivación, autoconfianza y de la salud psicológica en general... para los participantes de estas experiencias en todos los niveles del sistema educativo. La configuración de este campo disciplinar, no obstante, es fruto de las distintas aportaciones que, desde la pedagogía y la psicología fundamentalmente, han contribuido decisivamente al auge actual de este tipo de propuestas, por lo que hemos considerado necesaria una revisión histórica de los principales antecedentes del aprendizaje cooperativo. De igual forma nos hemos detenido en los postulados básicos de la teoría del aprendizaje sociocultural como marco de comprensión idóneo en el que situar la importancia de la cooperación como acción pedagógica, considerando las distintas formas de interacción en el aula y los procesos interpsicológicos que en ellas tienen lugar, así como las condiciones didácticas que aseguren un desarrollo óptimo de este tipo de propuestas.

En el tercer capítulo hemos contextualizado el aprendizaje cooperativo en la enseñanza superior, haciendo constar las resistencias y dificultades con las que podemos encontrarnos en el diseño y desarrollo de este tipo de experiencias en la institución universitaria. A pesar de estas circunstancias, la revisión de las distintas experiencias e investigaciones que están desarrollándose, tanto en el panorama nacional como internacional, nos hace pensar en un momento de gran difusión del aprendizaje cooperativo en la universidad. Es importante, en este sentido, conocer las distintas variables que pueden condicionar la organización del trabajo cooperativo en el aula universitaria, de tal forma que orienten el diseño de nuestra intervención y fundamenten las distintas actividades que vayamos a realizar.

A lo largo del capítulo cuarto hacemos una presentación del diseño de la investigación que hemos realizado. Una vez delimitado el problema sobre el que se ha centrado nuestro trabajo, el análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, es preciso responder a una serie de cuestiones sobre el qué investigar y el cómo lo vamos a llevar a cabo, es decir, cuáles son los objetivos de este estudio y qué metodología de investigación en educación vamos a utilizar. Estos objetivos se han especificado en variables que responden a las distintas dimensiones que constituyen la valoración, organización y puesta en práctica del trabajo de

grupo. La información de estas variables ha sido recogida a través de una serie de instrumentos diseñados *ad hoc* para dar respuesta a los objetivos de este estudio, siendo aplicados a alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Los datos recogidos tras la implementación de estos instrumentos han sido estudiados a través de técnicas de análisis de datos cuantitativo y cualitativo con la ayuda de soportes informáticos.

El capítulo quinto expone los resultados extraídos del cuestionario cumplimentado por el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como también el análisis de contenido de los grupos de discusión realizados con este colectivo. De igual modo, en el capítulo sexto presentamos los resultados obtenidos del análisis de la información recabada por el colectivo del profesorado.

Un último capítulo, el séptimo, contiene las principales conclusiones derivadas de los resultados obtenidos con relación al marco teórico planteado, a partir de las cuales apuntamos una serie de acciones que pueden contribuir en la mejora del diseño y desarrollo de las experiencias cooperativas en el contexto del aula universitaria.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Introducción

Si en un futuro lejano se realizara alguna investigación acerca de las principales preocupaciones del profesorado universitario en los inicios del siglo XXI, sin lugar a dudas el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) se convertiría en uno de sus principales hallazgos. No cabe duda que este tema ha ocupado y ocupa buena parte de nuestras conversaciones, encuentros, publicaciones, normativas... por lo que sería una fuente inagotable de recursos para historiadores y personas interesadas en descubrir cuáles eran las inquietudes de la institución universitaria en esta época.

Ciertamente, las propuestas que nos plantea la convergencia europea se han convertido en una de las principales cuestiones de debate en la universidad en los últimos tiempos, dando lugar a posicionamientos de diversa índole y generando un verdadero estado de opinión de toda nuestra comunidad.

De entre todos los contenidos que se abordan en el EEES, los aspectos referidos a la docencia son los que quizás han suscitado mayor polémica, tanto entre el profesorado como en el alumnado, motivada en buena parte por lo que supone entrar en un territorio anclado en prácticas muy tradicionales y considerado de rango menor en la institución: ser un buen docente en la universidad no ha reportado demasiados beneficios en la carrera profesional si lo comparamos con todos los que se derivan de un curriculum investigador. Así las cosas, el EEES irrumpe en el panorama poniendo de manifiesto la importancia de la tarea de enseñar en la universidad, cuestionando metodologías al uso y abogando por cambios sustantivos en las formas de entender, planificar y realizar la docencia de las distintas materias. Las iniciativas de innovación y mejora que hasta ahora se realizaban al amparo del voluntarismo del profesorado, pasan a ser uno de los ejes que configuran el diseño de la política universitaria, lo cual puede suponer un punto de inflexión importante para esta institución.

La investigación que se presenta tiene como finalidad principal el análisis y valoración de una estrategia de aprendizaje, el trabajo cooperativo, en la enseñanza superior, por lo cual se enmarca plenamente en este contexto de nuevos planteamientos sobre la función docente. En este sentido, creemos necesario comenzar por describir y delimitar qué es el EEES,

centrándonos fundamentalmente en aquellos aspectos que hacen referencia a la renovación curricular y metodológica que se plantean en este contexto.

2. ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?

Hacia finales del siglo XX las instituciones comunitarias inician el proceso de creación de lo que hoy conocemos por EEES. La Unión Europea, en su esfuerzo por conseguir un mayor grado de cohesión entre los distintos países, comienza a plantearse la necesidad de extender la convergencia europea más allá del terreno estrictamente político y económico, debido fundamentalmente a la necesidad de dar respuesta a una sociedad cambiante y con nuevas demandas de formación.

Benedito (2005) señala algunos de estos cambios que están transformando el contexto social:

- La sociedad del conocimiento demanda cada vez más un mayor número de personas cualificadas y tituladas en educación superior.
- Un mercado de trabajo que exige una formación flexible, desarrollando estrategias que permitan continuar aprendiendo durante toda la vida (long life learnig)
- El debate entre una formación generalista frente a una formación especializada que implica afrontar las necesidades de formación continua de estudiantes y egresados así como también la creación de nuevas titulaciones.

Por su parte, Rué (2007) señala algunas tendencias que caracterizan la actual realidad social:

- A mayor complejidad del sistema productivo la demanda de formación suele desplazarse hacia los niveles superiores de la misma.
- Una gran demanda de formación implica una mayor diversidad de origen entre el alumnado, lo cual implicaría nuevos modos de gestionar la enseñanza

- Dicha demanda conlleva mayores expectativas de los usuarios, y de la sociedad en general, acerca de las respuestas que puede aportar la formación superior ante la creciente complejidad del sistema económico y social.

Ante este nuevo panorama social, los dirigentes políticos toman conciencia del valor que posee la educación en el desarrollo de las sociedades e incorporan, como línea estratégica de los planes comunitarios, la armonización y mejora de las instituciones universitarias.

El EEES, como señala Goñi (2005: 26) *“no es otra cosa que la convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria y debe entenderse como el intento que realizan las instituciones europeas, en este caso las universidades, para armonizar y hacer confluir su propios sistemas universitarios en un marco común”*

Los objetivos que pretende el EEES estarían dirigidos *grosso modo* a (1) facilitar la homologación y el reconocimiento de los títulos en la Unión Europea, (2) proporcionar oportunidades de formación a aquellas personas que ya están trabajando, (3) promover la movilidad de alumnado y profesorado, (4) acercar el perfil de la formación a las necesidades reales de los empleadores y (5) construir una universidad europea competitiva frente al modelo americano.

La creación del EEES representa un esfuerzo común de reforma de los estudios universitarios por parte de los países europeos que se estructura en torno a dos ejes fundamentales (Mérida y Angulo, 2009):

- I. Reflexionar sobre los cambios estratégicos necesarios para que las universidades europeas puedan dar una mejor respuesta a las demandas de empleo, cohesión social y la capacidad competitiva de los distintos países.
- II. El segundo eje haría referencia a las modificaciones estructurales que implica el proceso de Bolonia (1999), centrados en la renovación curricular y metodológica, la aplicación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) y el denominado Suplemento Europeo al Título, acciones encaminadas a facilitar la transparencia y movilidad de los agentes universitarios, la modificación de la estructura de las

titulaciones, organizadas en tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), y la garantía de acreditación de la calidad.

Es evidente que el EEES plantea una renovación en profundidad de las instituciones universitarias, un cambio de paradigma en los modelos de formación superior (Rué, 2007) que pone de manifiesto la necesidad de pensar en la formación universitaria desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante, como persona implicada en la construcción activa de su propio conocimiento (Parcerisa, 2008). Como señala De Miguel (2006: 74):

“Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior promueve una orientación metodológica basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo académico de su trabajo”.

La convergencia europea, por tanto, se nos presenta como una gran oportunidad de reflexionar sobre la docencia en la universidad, de cara a conseguir una formación de calidad que permita un desarrollo personal y profesional del alumnado ajustado a los retos y exigencias que plantea la sociedad actual. En este sentido Zabalza (2006) advierte sobre la necesidad de concretar los principios didácticos que se derivan de las propuestas de la convergencia, de manera que las reformas que se proponen no se limiten a un nivel meramente formal, de discurso oficial y nuevas terminologías, sino que realmente lleguen a ser transformadoras de las prácticas docentes universitarias. Igualmente Vázquez (2008) considera el EEES como una ocasión que no se puede desaprovechar para corregir algunas de las debilidades más importantes del sistema universitario español, entre las que señala la imprescindible renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje:

“Procurando que sean más personalizados, que conviertan al estudiante en el sujeto y el protagonista del proceso y que se desarrollen con instrumentos, recursos y tareas más variadas, al tiempo que se dignifique el reconocimiento de la función docente y que se afronten graves problemas como los de los rendimientos, los abandonos y los retardos en los estudios” (Vázquez, 2008: 25)

Una vez trazado este esbozo inicial en el que recogemos las señas de identidad del EEES, iremos desentrañando en los siguientes párrafos cómo se ha ido desarrollando este proceso, cuáles son sus principales referencias normativas, así como también las implicaciones didácticas que de ellas se derivan.

2.1. Cronología histórica del Espacio Europeo de Educación. Referentes normativos e institucionales a considerar

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una larga “carrera de fondo” hacia una meta a la que ya estamos arribando. En esta última década han ido apareciendo sucesivas declaraciones, en las cuales se han perfilado las principales líneas de actuación a seguir por parte de los distintos países firmantes, concretándose a su vez en las normativas correspondientes de cada uno de ellos.

Los principales objetivos del EEES quedaron diseñados en la *Carta Magna de la Universidades Europeas*, firmada en Bolonia en 1988 por más de trescientos rectores, con motivo de la celebración del noveno centenario del nacimiento de esta universidad, considerada la más antigua del mundo.

Es un documento no demasiado extenso, que reivindica el papel que ha jugado la institución universitaria a lo largo de la historia en el desarrollo de las sociedades, al tiempo que contempla las necesidades de la institución en un futuro de cambios y nuevos escenarios. En esta Carta, se define la institución universitaria como centro de cultura, conocimiento e investigación, volcada al conjunto social y escuela de aprendizaje para el respeto de todo el entorno (López Herrerías, 2008), para lo que se requiere la afirmación de cuatro principios fundamentales que deben sustentar la vocación de la universidad:

1. La Universidad es una institución autónoma, productora y transmisora de cultura, abierta a las necesidades del mundo actual y con independencia moral y científica ante todo poder político, económico e ideológico.
2. Indisolubilidad de la actividad docente e investigadora, a fin de que la enseñanza siga la evolución tanto de las necesidades sociales como de los conocimientos científicos.

3. Deben existir garantías para la libertad de investigación y de enseñanza
4. La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo, ignora toda frontera geográfica o política y busca la interacción de las culturas, no desde una perspectiva de unificación sino desde la convicción de saberse capaz de aceptar la diferencia y las aportaciones de los otros.

La Carta Magna, por tanto, recoge estas iniciativas puntuales como finalidades generales a desarrollar por todas las universidades europeas, sentando de ese modo las bases del proceso de construcción del EEES como horizonte de futuro de esta institución.

Diez años más tarde de la firma de la Carta Magna, en 1998, cuatro ministros de Educación de los países más representativos de la Unión Europea (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) firman la “Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo” conocida como *Declaración de la Sorbona* (1998). Tan sólo un año después se redacta la *Declaración de Bolonia* (1999) suscrita ya por treinta estados europeos: los de la Unión Europea, junto con algunos del Espacio Europeo del Libre Comercio y otros del centro y este de Europa.

Estas declaraciones tienen un carácter político y concretan las líneas generales que deben seguir los distintos países en el camino para la implantación del EEES, articuladas en torno a seis actuaciones:

- Llevar a cabo un sistema de titulaciones comprensible y comparable, adoptando un *suplemento al título* que promueva las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de postgrado tipo master y/o doctorado.

- Establecer un sistema común de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS, utilizado en los intercambios Sócrates-Erasmus, para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior: acelerar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea.

La Declaración de Bolonia establece el plazo de 2010 para la consecución del EEES e igualmente acuerda llevar a cabo un seguimiento bianual sobre cómo se están desarrollando las acciones previstas en cada uno de los países, evaluando lo ya realizado e incorporando nuevas directrices.

Así, y continuando con el desarrollo cronológico, la *Declaración de Praga* (2001) añade las siguientes líneas al proceso de Bolonia (Feixas, 2008):

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Se destaca la necesidad de la participación activa de las universidades, de las instituciones de educación superior y, sobre todo de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

En el *Comunicado de Berlín* (2003) los ministros firman un documento en el que incluyen el nivel doctoral como tercer ciclo en el Proceso de Bolonia, conscientes de la necesidad de promover relaciones más estrechas entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en una Europa del Conocimiento, y de la importancia de la investigación como parte integrante de la formación superior europea.

Se enfatiza la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Igualmente, se recomienda una mayor movilidad en los niveles doctoral y postdoctoral, animando a los centros e instituciones afectadas a incrementar su cooperación en los estudios doctorales y en la formación de los jóvenes investigadores.

El *Comunicado de Bergen* (2005) constata ya la realización de progresos significativos en relación a los objetivos del proceso y señala la necesidad de avanzar en los siguientes aspectos:

- La puesta en práctica de estándares y directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior).
- La puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones.
- La expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado.
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en enseñanza superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento y validación de los conocimientos adquiridos previamente.

El *Comunicado de Londres* (2007) reafirma los compromisos anteriores y se centra en la revisión de los siguientes aspectos:

- La reducción de los obstáculos a la movilidad, entre los que señalan la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes o las disposiciones rígidas sobre jubilación.

- La eliminación de las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, la implementación adecuada de los ECTS, basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante. También se remarca la importancia de la mejora de la empleabilidad de los titulados y de la recogida de datos sobre este tema.
- El correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje formal y no formal, son componentes esenciales del EEES, tanto internamente como en un contexto global. Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, así como información accesible sobre los sistemas educativos y los marcos de cualificaciones, son prerequisites para la movilidad de los ciudadanos y para garantizar de manera permanente el atractivo y la competitividad del EEES.
- El desarrollo de módulos y programas de estudio basados en los resultados del aprendizaje y en créditos, así como la mejora del reconocimiento de cualificaciones y todo tipo de aprendizajes anteriores. Se trabaja para generar un modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES en el año 2010, que sirva de referencia para la elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones. Igualmente se enfatiza el que los marcos de cualificaciones deberían ser diseñados para estimular una mayor movilidad del alumnado y profesorado y para mejorar la empleabilidad.
- Necesidad del desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, que respalden el aprendizaje permanente desde edades más tempranas.
- Continuar fortaleciendo los sistemas de mejora de la calidad en las instituciones de educación superior, a partir de los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES (ESG) adoptados en Bergen. En este sentido, realizaron la petición al Grupo E4 (Asociación Europea de Universidades-EUA, la Unión Europea de Estudiantes-ESU, EURASHE y ENQA) para establecer un Registro de Agencias de Aseguramiento de la Calidad.

- La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.
- Se adopta la estrategia “El EEES en un escenario global” y se trabajará en áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones. Esta estrategia debería contemplarse en relación con las *Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras* desarrolladas por UNESCO/OCDE.

En el *Comunicado de Lovaina* (2009), los ministros responsables de la educación superior en Europa mencionan en su declaración un elemento que hasta la fecha no había sido considerado y que nos sitúa ante un nuevo escenario social: la crisis económica y financiera global que afecta de lleno al continente europeo. Para lograr una recuperación y un desarrollo económico sostenibles, la educación superior europea ha de ser dinámica y flexible, conseguir la innovación basándose en la integración entre la educación y la investigación a todos los niveles. Se reconoce, por tanto, el papel clave que desempeña la educación superior para abordar con éxito los nuevos retos a los que nos enfrentamos así como también para promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades, considerándose crucial la inversión pública en la educación superior.

El Comunicado recoge, igualmente, aquellas áreas sobre las que se considera necesario seguir trabajando en años venideros, a fin de alcanzar completamente los objetivos que se fijaron en la Declaración de Bolonia, no logrados aún en su totalidad. Las líneas prioritarias que se establecen para la próxima década serían las siguientes:

- La dimensión social: acceso equitativo y culminación de estudios. Se enfatizan las características sociales de la educación superior, aspirando a ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad. El acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios.
- El aprendizaje a lo largo de la vida, que implica la obtención de títulos a través de trayectorias de aprendizaje flexibles, incluido el estudio a tiempo parcial, así como vías basadas en el trabajo. Las políticas nacionales deben fomentar la formación continua y será una característica de la práctica de las instituciones de educación superior.
- Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las habilidades y competencias necesarias a lo largo de toda su vida profesional.
- La formación centrada en el estudiante, haciendo especial hincapié en la mejora de la calidad de la enseñanza de los programas de todos los niveles.
- La investigación y la innovación. La educación superior debe basarse en todos sus niveles en una investigación y desarrollo de vanguardia, con el consiguiente fomento de la innovación y la creatividad en la sociedad
- Se hace un llamamiento a las instituciones europeas de educación superior para que internacionalicen sus actividades y participen activamente en la colaboración internacional para el desarrollo sostenible.
- La movilidad del personal se considera como un factor que contribuye a la mejora de la calidad de los programas, que ayuda a la internacionalización de la institución y que es de gran importancia para el desarrollo personal, puesto que fomenta el respeto a la diversidad y a la capacidad para relacionarse con otras culturas. Se pretende conseguir un aumento de la movilidad que

suponga que, en el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se titulen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero.

- La financiación pública sigue siendo la principal prioridad para garantizar el acceso equitativo y el desarrollo sostenible de las instituciones de educación superior autónomas, aunque se debería prestar mayor atención a la búsqueda de fuentes y medios de financiación nuevos y diversificados.

La siguiente cumbre ministerial tendrá lugar en Bucarest, los días 28 y 29 de Abril de 2012, aunque ha habido una reunión “extraordinaria” con motivo de la celebración del aniversario de Bolonia, que se ha desarrollado los días 11 y 12 de marzo conjuntamente en Viena y Budapest.

Como hemos podido comprobar en este recorrido, son muchas las declaraciones y el trabajo que se ha venido realizando conjuntamente con otros países desde las instancias europeas. Se han tomado una serie de decisiones en el ámbito global que, como comentábamos al principio, se han ido concretado en cada uno de los países. En el siguiente apartado, por tanto, revisaremos cómo se han ido articulando estas propuestas en el contexto del sistema universitario español.

2.2. La universidad española y el Espacio Europeo de Educación Superior

En 1999 España firmó la Declaración de Bolonia y a partir de ese momento se comenzaron a poner en marcha distintos mecanismos para adaptar el sistema universitario español a las nuevas directrices europeas. Esta reforma ha sido, y sigue siendo, un proceso complicado y laborioso, teniendo en cuenta las grandes diferencias entre las propuestas de la convergencia y el modelo universitario que ha regido tradicionalmente en nuestro país (Rodríguez-Rojo, 2000; Rué, 2004 y Fidalgo y García, 2007).

Las distintas medidas adoptadas en coherencia con el EEES incluyen, ineludiblemente, la revisión del marco legislativo por el que se rige el sistema universitario. En 2001 se aprueba la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre (LOU) que, junto con la Ley Orgánica 4/2007, de 14

de Abril, por la que se modifica parcialmente la LOU (LOMLOU) constituyen los principales referentes normativos de la universidad española.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU) se aprueba en el año 2001, iniciado ya el proceso de Bolonia, por lo que esta normativa incluye en su articulado las previsiones necesarias para dotar de cobertura legislativa a las propuestas suscritas en el marco de la Unión Europea.

Tal y como recoge el Documento Marco *“La integración del sistema universitario español en el EEES”*, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2003, el texto de la Ley Orgánica de Universidades contempla distintos aspectos sobre la filosofía y puesta en marcha del EEES:

En la *Exposición de Motivos* podemos encontrar las siguientes referencias:

- Se establece como una de las finalidades del diseño de la nueva arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español la de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar.
- Manifiesta que la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior.
- Reconoce como uno de los objetivos esenciales de la Ley impulsar la movilidad, tanto de estudiantes, como de profesores e investigadores dentro del sistema español pero también del europeo e internacional.
- Declara que el estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley entre los que incluye el de promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior.

El Título XIII, dedicado en su totalidad al EEES, contempla las previsiones para posibilitar las reformas que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios:

- Se adoptarán las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior (Art. 87)
- Se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1 y 3)
- Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Art. 88-2),
- Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (Art. 88-3)
- Se fomentará la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art. 88-4).

A estas medidas deben agregarse aquellas otras contempladas en el artículo 88 para considerar habilitados, a los efectos previstos en la Ley, al profesorado de las Universidades de los Estados miembros de la Unión Europea, para la concurrencia a las pruebas de habilitación, concursos de acceso y convocatorias de contratos de profesorado, y para favorecer la movilidad de docentes en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas y convenios específicos.

El citado Documento-Marco, elaborado dos años después de ser aprobada la LOU, se considera el punto de arranque de las sucesivas reformas que han tenido que llevarse a cabo en este periodo de tiempo (García y Pérez , 2008) En él se exponen las propuestas concretas que los responsables del Ministerio consideran necesarias para desarrollar los distintos aspectos de las declaraciones europeas y que ya habían sido recogidos por la LOU. Son las siguientes:

- **Implantación del Sistema de Créditos Europeos (ECTS)**, que se define como la unidad de valoración académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y

prácticas, así como otras actividades académicamente dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

- **La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios.** La propuesta que se somete a consideración de las universidades y administraciones educativas de las Comunidades Autónomas es la de armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bolonia y que está vigente en gran parte de los Estados de la Unión Europea y extracomunitarios: un primer nivel de grado que dará lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo, y un segundo nivel de postgrado, para cuyo acceso será necesario haber superado el primero, y que podrá dar lugar a la obtención del Título de Máster y/o Doctorado.
- **El Suplemento Europeo al Título.** El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia ya que su objetivo fundamental es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores. Para la implantación del Suplemento Europeo al Título en España se plantean dos etapas. Una primera fase transitoria, hasta que se implanten las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones actuales, y una segunda fase definitiva, una vez implantadas las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeo.
- **Acreditación académica y calidad.** La definición de criterios y estándares mínimos compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A tal fin, deberá desarrollarse al

máximo la colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países.

A partir de este Documento-Marco, se van sucediendo una serie de disposiciones legislativas que reglamentan y oficializan las propuestas anteriormente mencionadas:

- *REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.*
- *REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- *REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.*
- *REAL DECRETO 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.*

Tras casi cinco años de trabajo, de consultas a las organizaciones profesionales, debates y con el informe positivo del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria se promulga el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Este documento representa un punto de inflexión en la adaptación de la universidad española al EEES, puesto que hasta la fecha la normativa hacía referencia a aspectos puntuales, no existiendo un marco global que proporcionase cobertura legal a toda la complejidad de modificaciones que implica el proceso de convergencia.

La enseñanza universitaria a partir de este Decreto, queda configurada de la siguiente forma:

- Desaparecen las actuales licenciaturas y diplomaturas y surgen los nuevos estudios de grado, que tendrán una duración de cuatro años y 240 créditos ECTS. Los estudios de Máster podrán tener entre 60 y 120 créditos.
- Desaparece el catálogo de títulos (lista cerrada de titulaciones) que hasta ahora proponían los ministerios que tenían competencias universitarias. Se profundiza en la autonomía universitaria puesto que son ahora las propias universidades las que crean y proponen las enseñanzas y títulos que han de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el gobierno, como había que hacerlo obligatoriamente hasta ahora. Como señala Vázquez (2008:32):

“Al eliminar la «red de seguridad» que supone la existencia de un catálogo de títulos, se ofrece ahora a las universidades la oportunidad de acertar, pero también el riesgo de equivocarse, para definir innovadora e imaginativamente nuevos títulos con demanda y prestigio, capaces de detectar y responder a las necesidades sociales y a las demandas del sistema productivo”

- El Real Decreto reafirma los principios que inspiran la reforma, haciendo referencia a la nueva organización de las enseñanzas que implica, no sólo un cambio estructural sino también una renovación de la metodología docente que debe estar centrada en el *aprendizaje del alumnado* en un contexto que se extiende a lo largo de la vida.
- El Real Decreto destaca, igualmente, la importancia de las competencias profesionales y la necesidad de que los estudios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional, por lo que especifica claramente que la adquisición competencial como objetivo último de los estudios universitarios: *“los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”*.

- Se establece un proceso riguroso de *verificación y acreditación* de los títulos universitarios absolutamente diferente al vigente hasta este momento. La verificación consiste en la aprobación inicial del título y se realiza a partir de la evaluación de una memoria o propuesta de título que debe presentar cada universidad. Esta memoria, con el fin de ser evaluada positivamente, tiene que argumentar de manera exhaustiva la necesidad de la titulación, los objetivos y las competencias profesionales que la orientan, la planificación de la enseñanza (organización de contenidos y hasta qué punto se dirige a permitir la consecución de las competencias) y los recursos de que dispone cada centro para alcanzar los resultados previstos. También tiene que describir el sistema previsto para garantizar la calidad del título.

Pallisera *et al.* (2010) señalan como novedad especial, el hecho de que sea la primera vez que en las propuestas de las titulaciones se solicite, no únicamente la concreción de los contenidos, sino también la especificación de las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación previstos para cada módulo o materia, incidiendo claramente en cómo se dirigen a las competencias profesionales previamente establecidas. Este proceso conlleva una mayor coordinación entre el profesorado universitario, así como también implica un contacto muy estrecho con los profesionales, a fin de asegurar una verdadera relación entre la formación que se está ofreciendo y el mundo laboral:

“Se abre así un proceso de trabajo, que nunca hasta ahora había sido permitido a la universidad española, con un abanico enorme de posibilidades: la decisión del título, la orientación que se quiere dar a la titulación, la formulación de las competencias profesionales, el planteamiento y organización de los contenidos, el replanteamiento de metodologías y su orientación sin estar condicionados a un listado obligatorio de materias... Un proceso abierto y estimulante, pero nada fácil, porque implica un trabajo absolutamente nuevo en un contexto —el mundo universitario— donde las decisiones sobre las titulaciones hasta ahora habían sido muy limitadas y estaban condicionadas por otros parámetros” (Pallisera et al. , 2010: 3)

Recientemente ha sido promulgado el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación*

de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Decreto asume la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio en el curso 2010-2011 en la totalidad de las universidades españolas y, recogiendo la experiencia acumulada en todo este proceso, se centra en la necesidad de introducir modificaciones en el procedimiento de verificación de los títulos universitarios oficiales, llevando a cabo los ajustes necesarios para garantizar una mayor fluidez y eficacia en los criterios establecidos por el Real Decreto de 2007.

3. El ECTS como nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

La convergencia europea ha traído consigo un nuevo concepto acerca del crédito, la unidad de referencia sobre la que se organizan los planes de estudio en las instituciones universitarias. En nuestro país, tras la Ley de Reforma Universitaria en 1983 y el Real Decreto 149/1987 que establecía las directrices generales comunes de los planes de estudio y los títulos universitarios, se comenzó a utilizar el crédito como unidad de medida de las enseñanzas. Este crédito equivalía a las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por el profesorado. De ahí la expresión tan habitual “tengo X créditos de docencia” lo que inmediatamente nos remite a la cantidad de clases a impartir durante un curso académico. La propuesta acordada desde el EEES introduce diferencias importantes a este significado “tradicional” de la noción de crédito, constituyéndose además como una de las piezas básicas en la armonización de las enseñanzas universitarias (Muñoz, 2008).

El sistema de créditos europeos, conocidos como ECTS (European Credits Transfer System) fue, en sus orígenes una iniciativa que se remonta a finales de los años 80, con la puesta en marcha del programa Sócrates-Erasmus de movilidad del alumnado, surgida para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica es un objetivo fundamental para el EEES, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocido en cuanto a nivel de calidad y relevancia. El crédito europeo se define como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las

enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicamente dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

Los cambios con respecto al modelo anterior son bastante significativos: el crédito europeo considera en su medida la valoración del trabajo del alumnado, incluyendo clases teóricas o prácticas, seminarios, talleres, tiempo dedicado al estudio... lo cual comporta un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje del estudiante y no en la docencia del profesorado, como hasta ahora ha venido ocurriendo.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, por tanto, un semestre equivale a 30 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo de entre 25 y 30 horas (1.500-1800 horas de trabajo estudiante/año).

De este modo, las programaciones de cada una de las materias que conformarán el plan de estudios de las diferentes titulaciones deben acogerse a esta unidad de medida, integrando en la asignación de los créditos correspondientes la docencia teórica y práctica, la preparación y realización de exámenes, las horas de estudio que se precisen y los trabajos que el alumnado deba realizar para alcanzar los objetivos propuestos (Mérida y Angulo, 2009).

El ECTS debe ser entendido, por tanto, como algo mucho más importante y trascendental para la enseñanza universitaria que un simple cambio en el cómputo docente. Planificar las materias de los planes de estudios en términos de ECTS supone una reflexión en profundidad sobre los distintos elementos curriculares tomando como referencia todo el trabajo que el alumnado debe realizar, tanto de forma presencial como no presencial. Ello implica trasladar el centro de atención de los procesos de planificación desde las tareas del profesorado hasta la actividad del alumnado (De Miguel, 2006).

De esta forma, el trabajo del alumnado se sitúa en el centro de la docencia universitaria, demandando a éste una implicación activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que es preciso considerar nuevas modalidades formativas para ser realizadas en formatos no presenciales y semipresenciales, planificando el trabajo también en estos espacios no compartidos entre el profesorado y el alumnado universitario. Como

consecuencia, los créditos ECTS introducen nuevos elementos en la docencia universitaria, que serían los siguientes (Mérida y Angulo, 2009):

- Ampliación del repertorio metodológico empleado.
- Elaboración de materiales didácticos autodirigidos.
- Incorporación de la TICs para facilitar la interacción didáctica no presencial.
- Intensificación de la capacidad de aprendizaje autónomo.

Como señala Palacios (2004:201) *“este nuevo enfoque asociado con un cambio de mentalidad, algo más que operaciones matemáticas de conversión de créditos, afectaría al papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a sus métodos didácticos y estrategias didácticas, a los materiales de apoyo y a los procesos de evaluación de los aprendizajes”*.

4. Enseñar y aprender por competencias

El modelo de formación centrada en el aprendizaje del estudiante es, como ya hemos señalado en párrafos anteriores, uno de los cambios sustanciales que se propugnan desde el EEES, al que se vincula estrechamente otro de los pilares conceptuales de este nuevo paradigma formativo: la formación orientada al desarrollo de competencias.

En el ámbito universitario el discurso sobre las competencias irrumpe con fuerza, toda vez que supone un término novedoso y con importantes implicaciones sobre la forma en que deben ser abordados los procesos de enseñanza-aprendizaje en este contexto. Las orientaciones normativas y documentales que configuran el EEES nos indican la necesidad de definir el perfil profesional de las distintas titulaciones universitarias, en el que queden especificadas las competencias más relevantes para el ejercicio de esa actividad profesional.

Este discurso de las competencias, como indica Bolívar (2008) forma parte del proceso de reestructuración que están experimentando las sociedades occidentales, motivado por la influencia de factores tales como la globalización, las tecnologías de la información y la

creciente multiculturalidad. Nos situamos en un momento histórico de transición de sociedades industriales, basadas en el trabajo y propias de la primera modernidad, a otras donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas (Bolívar y Pereyra, 2006). Por su parte Rué (2008) sostiene que la razón última para fundamentar el cambio hacia el modelo de formación basado en competencias proviene de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas que han ocurrido a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales necesariamente hacen surgir nuevas exigencias para el desarrollo personal y profesional de las personas.

Podemos señalar, siguiendo a Cano (2008) tres ejes fundamentales en la justificación de los diseños por competencias:

- En primer lugar, nos encontramos en la *sociedad del conocimiento* (Castell, 2004), una sociedad que genera una cantidad ingente y continua de información que, en muchas ocasiones, no se traduce en un conocimiento relevante y rápidamente deja de estar en vigor. Por tanto, más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, necesitamos ser capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarnos de ella, de tal forma que nos sea útil en la resolución de las distintas situaciones que se nos presenten. Precisamente esa es la razón de ser de los diseños por *competencias*: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida e incluso quizá no desempeñemos la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible.
- Por otra parte, tenemos que considerar el concepto de *complejidad*: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica postmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de

los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morin (2001), supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las *competencias* constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

- En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una *formación integral* que permita a las personas enfrentarse a esta sociedad incierta en la que estamos inmersos. Las propuestas por competencias incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente, desde los sistemas educativos reglados, no se han tenido presentes y que pueden ayudarnos a dar respuesta eficaces a situaciones diversas.

La adopción del enfoque de competencias, por tanto, supone una apuesta muy clara por acercar la formación que se ofrece en la enseñanza superior a los problemas y exigencias de la vida contemporánea, al entender el conocimiento que se trabaja en la universidad no como un fin en sí mismo, sino como señalan Pérez Gómez *et al.* (2009:14) *“el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias o cualidades humanas fundamentales: entender la realidad compleja en que vivimos; conocerse y gobernarse a sí mismo; relacionarse con los demás en contextos heterogéneos; y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional”*.

4.1. ¿Qué entendemos por competencia?

El término competencia es un concepto complejo, polisémico y controvertido, que puede ser interpretado desde distintas perspectivas, por lo que conviene clarificar a qué nos referimos cuando lo utilizamos. No hay que olvidar, en este sentido, que es un término que proviene del mundo de la empresa y la formación profesional, cultura muy diferente a la universitaria, y que en sus orígenes enfatizaba aspectos fundamentalmente de carácter conductista sobre entrenamiento laboral, referidos a pautas o habilidades que se hallaban implicadas en el desempeño efectivo de una actividad.

El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global.

Desde el año 1997, el proyecto DeSeCo retoma el concepto de competencia desde una perspectiva más abierta, integrada y holística, recogiendo aportaciones de estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo humano (Pérez Gómez, 2007), definiendo las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o “key competences” son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

La necesidad de conceptualizar el término ha dado lugar a definiciones muy diversas y generalmente complementarias, emitidas tanto desde el ámbito laboral como desde el ámbito educativo. Algunas de ellas son las siguientes:

“Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares “(OIT, 2004).

“Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada “(Levy-Leboyer, 1997).

“Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)” (Lasnier, 2000).

“Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo” (RD 797/1995 del Ministerio de trabajo y Seguridad Social para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad).

“Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994)

“Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación (INEM, 1995)

“Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas” (Prieto, 2002).

“Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se

adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo” (Roe, 2002).

“Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo” (González y Wagenaar, 2003).

“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Proyecto Definición y Selección de Competencias, DeSeCo- de la OCDE, 2002).

“Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2004)

“Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente”(Collis, 2007).

“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (Mateo, 2007).

Las definiciones presentadas nos ofrecen distintas aportaciones sobre el concepto, que deben sernos de utilidad para contemplar las competencias desde una perspectiva amplia y flexible, con múltiples implicaciones para la formación en todos sus niveles y no restringida a

una simple aplicación práctica de conocimientos como pueden ser entendidas desde posiciones más reduccionistas.

La figura 1.1. sintetiza las principales ideas sobre el término, que, en mayor o menor medida, aparecen en los distintos autores:

¿QUÉ ES?	Es la capacidad o habilidad
¿PARA QUÉ?	de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas
¿DE QUÉ MANERA?	de forma eficaz
¿DÓNDE?	en un contexto determinado
¿POR MEDIO DE QUÉ?	movilizando actitudes, habilidades y conocimientos
¿CÓMO?	al mismo tiempo y de forma interrelacionada

Figura1.1. ¿Qué es la competencia? (Adaptado de Zabala y Arnau, 2007)

La competencia, por tanto, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a las distintas situaciones que debe afrontar a lo largo de su vida, movilizando simultáneamente componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, a través de la selección de los esquemas de actuación pertinentes.

Zabala y Arnau (2007) destacan algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de una mejor comprensión del concepto:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.

- La respuesta a dichas situaciones necesita una disposición para resolverlas que tenga una intención definida, una actitud determinada.
- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución del problema planteado, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la actuación que ha de llevarse a cabo.
- Para que las habilidades consigan su objetivo deben realizarse en función de conocimientos, hechos, conceptos y sistemas conceptuales.
- Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada, puesto que la acción implica la integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Es necesaria, por tanto, la identificación y selección de aquellas competencias que son fundamentales para que las personas puedan ir solventando las distintas situaciones a las que deben hacer frente en esta sociedad compleja y cambiante. En este sentido el Proyecto DeSeCo, (www.deseco.admin.ch/), auspiciado por la OCDE, se ha constituido en un referente de primer orden a la hora de considerar cuáles son esas “competencias clave” que pueden ser útiles para el desarrollo coherente y equilibrado de nuestro proyecto vital.

DeSeCo ha sido un proyecto interdisciplinar de cuatro años (1998-2003), que ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias clave en una perspectiva global. Lo que aporta DeSeCo es, pues, una ampliación de la mirada considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades disfruten de una adecuada cohesión social (Bolívar, 2008)

El proyecto DeSeCo se plantea cuáles son las competencias necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática. Por otra parte también se cuestiona cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave (Rychen y Salganik, 2004). Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones:

contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos.

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (Pérez Gómez, 2007 y Escudero, 2008):

1. Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz. La sociedad de la información requiere el uso de gran variedad de herramientas e instrumentos, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no sólo la familiaridad y el dominio de la misma, sino comprender su carácter instrumental y entender cómo las herramientas, las mediaciones, cambian la manera como nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos.
2. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos. El foco se sitúa en la interacción con “el otro”, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás. En la época actual caracterizada por la globalización, los poderosísimos movimientos migratorios y la constitución multicultural de las sociedades, se incrementa la diversidad social e individual y se requiere el desarrollo también individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar así como competencia para resolver con empatía y de forma democrática los inevitables conflictos de la vida social.
3. Competencia para actuar de forma autónoma. Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa y con

criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere:

- capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer
- capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional, comprendiendo la ubicación y el rol de cada uno en su escenario vital cercano y sus relaciones con el macroescenario del contexto globalizado que nos envuelve, así como comprender y repensar la propia y compleja identidad personal.

4.2 Características de las competencias

Las principales características que conforman el concepto de competencia que venimos describiendo son las siguientes (Perrenoud, 2004; Cano, 2005; 2008; Rychen y Salganik, 2006 y Pérez Gómez *et al.*, 2009):

- **Carácter holístico e integrado:** Las competencias fundamentales no son sumas individuales de distintas habilidades sino que responden a un todo integrado de demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.
- **Carácter contextual:** El aprendizaje humano, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. La persona aprende, incorpora nuevos significados, desde que nace, en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para satisfacer dichas necesidades en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos...,

para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades. Las competencias se concretan y desarrollan, por tanto, vinculadas a los diferentes contextos de acción. De aquí la importancia para los docentes de preparar contextos de aprendizaje compartido que sean lo suficientemente ricos y diversos para ayudar al estudiante a la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en dichos contextos.

- Importancia de las actitudes y disposiciones. El enfoque de competencias pone de manifiesto la importancia de que las personas tengan intención de aprender y desarrollen el gusto y el interés por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer, por lo que en este enfoque es importante hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, en todo proyecto personal, social o profesional.
- Carácter creativo de la transferencia. La competencia se caracteriza por su aplicabilidad, su transferibilidad, movilizandolos conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones a la que nos enfrentamos. La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. La transferencia de competencias aprendidas a nuevas situaciones debe entenderse, por tanto, como un proceso de adaptación creativa, de nueva aplicación de conocimientos y habilidades.
- Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto. El desarrollo y utilización de las competencias fundamentales supone inevitablemente un proceso de reflexión, de comprensión de la situación y de redefinición de las pretensiones que nos proponemos en dicha situación concreta. El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no conlleva la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas

pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

- **Carácter evolutivo.** Las competencias se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se ponen en práctica sin más, sino que se reconstruyen continuamente con la práctica profesional. Como señala Cano (2008: 6) *“se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre”*

4.3 Las competencias en el diseño de las Titulaciones de Educación Superior

El enfoque de competencia en la educación superior se ha convertido en el eje principal sobre el que debe articularse la elaboración de las titulaciones conforme a las directrices del EEES. Desde esta perspectiva, la elaboración de un Plan de Estudios no debe limitarse a un reparto de materias secuenciadas en los distintos cursos, sino que debemos pensar en la elaboración de un *proyecto de formación* que tenga como referencia la adquisición de aquellas competencias básicas y específicas necesarias para el óptimo desarrollo personal y profesional del alumnado. Llevar a cabo una planificación de las enseñanzas desde este enfoque supone una reflexión global de cada institución sobre el conjunto de competencias de cada una de las titulaciones que ellas se imparten, así como también obliga al profesorado a determinar en qué medida las distintas materias están contribuyendo a su adquisición.

Pensar en términos de competencias conlleva un planteamiento de la formación que toma como punto de referencia el perfil profesional y refuerza la orientación hacia la práctica. Frente a una orientación basada en el conocimiento, concebido en abstracto, como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional)

Zabalza (2007), señala en este sentido, tres desafíos importantes para la universidad española, en relación con las competencias:

a) La aparición en el escenario de la formación universitaria de las competencias como un modelo diferenciado de organizar la Educación Superior. Nunca antes la universidad española se había planteado otro modelo distinto al enfoque tradicional centrado en las disciplinas, pese a que el sistema de competencias es el utilizado por algunas de las mejores universidades del mundo.

b) La posibilidad de definir los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes no tanto en términos de conocimientos abstractos y genéricos cuanto de competencias que incluyan la capacidad de manejar prácticamente esos conocimientos.

c) La incorporación a los propósitos formativos de la universidad de las llamadas *competencias generales* como algo ajeno a la propia especialización pero valioso en la formación.

El diseño de un Plan de Estudios basado en competencias implica un proceso de toma decisiones fundamentadas en torno a cuatro ámbitos, que, siguiendo a Zabalza (2007) suponen cuatro tipos de operaciones didácticas:

1. En primer lugar, seleccionar e identificar qué competencias se pretenden desarrollar en nuestro Plan de Estudios o proyecto de formación.
2. En segundo lugar, llenarlas de contenido, es decir, concretar qué van a significar en nuestra titulación o disciplina las competencias seleccionadas.
3. En tercer lugar, secuenciarlas, es decir, ordenarlas y organizarlas en el proceso de formación o Plan de Estudios de forma tal que el proceso de adquisición posea una continuidad coherente y que quede claro cuándo se trabajarán y quién será el responsable de hacerlo.
4. Finalmente, incorporarlas a nuestro programa específico bien integradas en el conjunto de acciones formativas que desarrollaremos. Esta parte es fundamental

en el proceso didáctico pues deben planificarse la adquisición de los elementos teóricos de la competencia, así como también acciones que permitan su adquisición práctica así como estrategias para evaluar el grado de adquisición.

La identificación y selección de las competencias que vamos a trabajar desde la titulación correspondiente es, necesariamente, el primer paso que debe abordarse a la hora de acometer la tarea del diseño del plan de estudios de una titulación. Llevar a cabo este proceso supone considerar las competencias básicas que todo universitario debe poseer al finalizar sus estudios, así como también aquellas otras más específicas que constituyen el perfil profesional de la titulación en cuestión.

Desde las universidades europeas y en consonancia con las directrices del EEES, se ha realizado un esfuerzo conjunto por intentar definir de una manera lo más unificada posible cuáles son esas competencias generales imprescindibles para los futuros egresados, así como también aquellas específicas a las distintas áreas de conocimiento. El Proyecto Tuning representa, en este sentido, un marco de referencia ineludible a la hora de describir el proceso seguido en este sentido.

4.3.1. El Proyecto Tuning

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) nace como una iniciativa de un grupo de universidades europeas, a fin de contribuir significativamente a la creación y desarrollo del EEES. En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «*Tuning* - Sintonizar las estructuras educativas de Europa». Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto *Tuning* aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto *Tuning* contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Más concretamente, el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretenden ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). Se escogió el término *Tuning* (afinar en términos musicales) para el proyecto con la intención de transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Desde el principio del proyecto *Tuning* se ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

4.3.1.1. Tipología de competencias en el Proyecto Tuning

El proyecto *Tuning* consultó, por medio de cuestionarios, a los graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos. A estos cuestionarios respondieron 7.125 personas (5.183 graduados, 944

empleadores y 998 académicos) sin mencionar los equipos de trabajo informal, reflexión y debate que surgieron a nivel de departamentos, disciplinas y países. La consulta trató sobre competencias y destrezas genéricas y específicas a cada disciplina.

Después de un proceso de estudio y reflexión se elaboró una lista de 30 competencias clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que son las siguientes:

TIPOLOGÍA TUNING SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Conocimientos generales básicos. Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador. Habilidades de gestión de la información (Habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) Resolución de problemas. Toma de decisiones.
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica. Trabajo en equipo . Habilidades interpersonales. Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Habilidad de trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.
SISTÉMICAS	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Habilidades de investigación. Capacidad de aprender. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para generar nuevas ideas, (creatividad). Liderazgo. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Iniciativa y espíritu emprendedor. Preocupación por la calidad. Motivación de logro.

Figura 1. 2. Tipología de competencias en el Proyecto Tuning

El Proyecto Tuning entiende el concepto de competencia como *“una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”* (González y Wagenaar, 2003: 80). Entre estos atributos están el conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores y el compromiso ético). Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas en función del grado de desempeño.

En el Proyecto *Tuning* se analizan dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias específicas son cruciales para cualquier titulación porque están estrechamente relacionadas con las disciplinas académicas y son las propiamente profesionalizadoras de un área de estudio.

En segundo lugar, *Tuning* trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias generales se vuelven imprescindibles para poder actuar profesional, social y cognitivamente.

4.3.2 Las competencias en el diseño de las titulaciones de la Universidad Española

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), encargada de supervisar y orientar el proceso de adaptación de nuestras universidades al EEES, ha adoptado un modelo de Diseño de las titulaciones basado en competencias, de acuerdo a la formulación realizada en Tuning.

La ANECA desarrolló entre los años 2003 y 2006 el Programa de Convergencia Europea (ANECA, 2006) en el que específicamente se explicita como objetivo del mismo:

“el reto de planificar un marco nacional de titulaciones compatible con el futuro "marco europeo" (A Framework for qualifications of the European Higher Education Area), siguiendo las recomendaciones y el sistema de trabajo que el proyecto Tuning, financiado por la Unión Europea, había planteado un año antes si bien incorporando al mismo el pensamiento, la sensibilidad y las específicas circunstancias del sistema universitario español” (ANECA, 2006: 11).

Dentro de este programa, la ANECA pone en marcha tres convocatorias de ayudas para el diseño de planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior en el que participan la mayoría de las universidades y cuyos resultados se publicaron en los denominados “Libros blancos” para las distintas titulaciones, referente sobre el que se han ido desarrollando los nuevos títulos de Grado. En la convocatoria de estos proyectos los participantes debían valorar las competencias genéricas y específicas siguiendo el modelo elaborado en el Proyecto Tuning.

La elaboración de los “Libros Blancos” por parte de la ANECA es, obviamente, la iniciativa de selección de competencias más conocida y difundida en el contexto universitario, puesto que emana de la Agencia encargada de supervisar todo el proceso. Aún así se han desarrollado otras experiencias y se han elaborado otras propuestas desde la investigación y la reflexión pedagógica, que han servido igualmente para orientar las líneas de acción y fundamentar conceptualmente la toma de decisiones. En este sentido destacamos las siguientes:

- Experiencia de diseño y gestión de los planes de estudio de la Universidad de Deusto. La Universidad de Deusto ha sido pionera en España en la puesta en marcha de los cambios necesarios para la incorporación al EEES. Fue la universidad española que participó y coordinó el Proyecto Tuning. El proceso que han seguido para la incorporación de los grados se ha convertido en una cita de referencia en los distintos foros y encuentros sobre la adaptación a las directrices europeas, especialmente por presentar un Marco Pedagógico propio en el que desarrollan un modelo de aprendizaje basado en competencias en total coherencia con las directrices europeas (Villa y Poblete, 2007; Villa, 2008).

- Zabalza (2008) considera que un diseño curricular basado en competencias ha de organizar la formación de manera que cubra todo el espectro que configura la formación universitaria. Así, siguiendo el esquema propuesto por Barnett (1996) estructura las competencias a desarrollar en torno a dos ejes:
 - Un primer eje, en cuyos extremos se situarían las competencias académicas y las competencias para la vida y profesionales
 - Un segundo eje en cuyos polos estarían las competencias genéricas y las más específicas y especializadas.

Entre ambos ejes quedarían los cuatro grandes espacios que la formación universitaria debe cubrir adecuadamente:

- Competencias basadas en las disciplinas específicas
- Las prácticas para la vida y el empleo
- Las competencias académicas genéricas: expresión verbal y escrita, manejo de TICs, toma de decisiones...
- Competencias personales transferibles, que afectan al desarrollo personal de los sujetos: capacidad crítica, deontología profesional, espíritu de colaboración, sensibilidad multicultural....

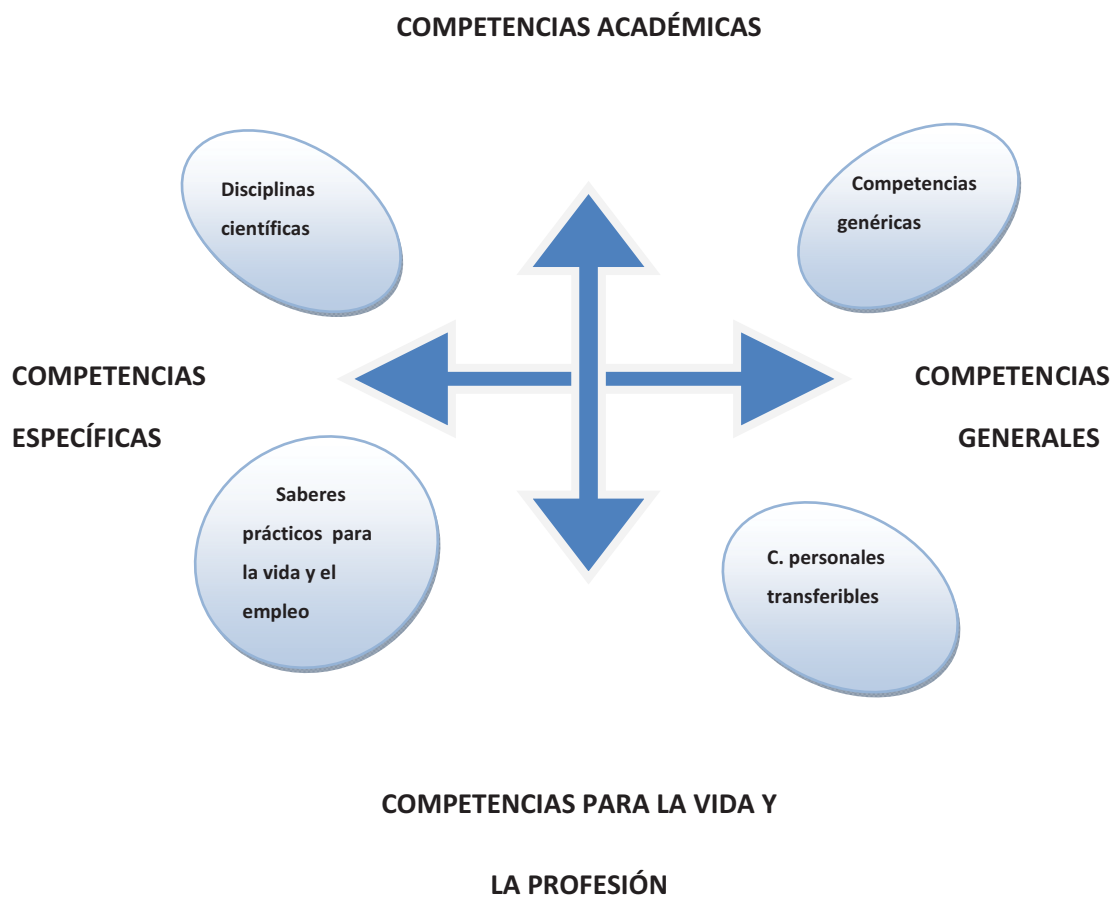


Figura 1.3. Tipos de competencias (Zabalza, 2008)

- Por su parte, Pérez Gómez *et al.* (2009), elaboran una propuesta de descriptores genéricos para las competencias mínimas de los diferentes ciclos. Para ello toma como referencia el documento oficial “Dublin Descriptors”(2004) y otros documentos procedentes de la Unión Europea y de la investigación sobre el tema, seleccionando seis categorías de competencias o cualidades humanas fundamentales para los tres ciclos:

- Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intentan comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real.
- Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento.
- Elaboración de juicios informados y responsables así como propuestas de alternativas, tomando en consideración los aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos implicados.
- Comunicación ágil y clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las - TIC, al menos en la lengua materna y en una segunda lengua de ámbito internacional.
- **Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, - lo que supone madurez emocional. Cooperación nacional e internacional en investigación y en innovación.**
- Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo - de la vida. Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de indagación.

Sobre este listado establece una graduación para las distintas enseñanzas, Grado, Máster y Doctorado, teniendo en cuenta la complejidad y profundización requerida en cada una de ellas, como queda recogido en la siguiente figura:

Competencias fundamentales	Grado	Máster	Doctorado
Conocimiento comprensivo	Entender teorías, principios y métodos más relevantes. Capacidad para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos explicativos.	Acceso a las aportaciones situadas en la frontera del conocimiento. Construcción de sus propios modelos y teorías.	Dominio de las habilidades, procedimientos y métodos de investigación.
Aplicación del conocimiento	Capacidad de aplicar el conocimiento para identificar y resolver problemas desarrollando argumentos adecuados.	Capacidad de aplicar sus conocimientos para comprender y resolver problemas en contextos nuevos y poco habituales.	Capacidad para concebir, diseñar, desarrollar y adaptar procesos sustanciales de investigación. Contribuir al desarrollo del ámbito de estudio a través de una investigación original.
Valoración del conocimiento	Capacidad de evaluación y valoración crítica para la elaboración de juicios informados. Capacidad de proponer alternativas creativas.	Capacidad para integrar conocimiento, desde una perspectiva interdisciplinar y manejar la complejidad.	Capacidad para el análisis crítico, para la evaluación y para la síntesis de nuevas y complejas ideas.
Comunicación del conocimiento	Capacidad para comunicar información, ideas, problemas y soluciones	Capacidad para comunicar sus conclusiones, así como el conocimiento y los fundamentos racionales que las sustentan de forma clara y rigurosa	Capacidad para comunicar ideas, intuiciones, propuestas y modelos dentro de la comunidad científica y a la sociedad en general.
Colaboración	Capacidad y deseo de trabajar y aprender en grupo	Capacidad para cooperar en proyectos comunes y liderar trabajos académicos y profesionales.	Capacidad para colaborar en proyectos nacionales e internacionales de investigación y de innovación promoviendo avances tecnológicos, sociales y culturales.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Capacidad para seguir aprendiendo con un alto grado de autonomía.	Capacidad para continuar el aprendizaje de manera autónoma y auto-dirigida.	Capacidad para orientar y dirigir la formación y la investigación de nuevos aprendices.

Figura 1.4. Competencias fundamentales en los diferentes ciclos (Pérez Gómez *et al.*, 2009)

Esta propuesta señala como una de las competencias fundamentales de todas las titulaciones la *colaboración* y, específicamente para los estudios de grado, se centra en la capacidad de nuestros estudiantes para aprender el trabajo en grupo, objeto de la investigación que presentamos.

Por su parte, la normativa vigente indica, así mismo las competencias básicas mínimas que deben quedar garantizadas en los distintos estudios, tal y como se recoge tanto en el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, como en el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. El listado de competencias mínimas adoptado oficialmente por el sistema universitario español es el siguiente:

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LOS ESTUDIOS DE GRADO
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Figura 1.5. Competencias básicas para los estudios de Grado

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LOS ESTUDIOS DE MÁSTER
Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;
Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;
Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;
Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Figura 1.6 Competencias básicas para los estudios de Máster

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO
Que los estudiantes hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;
Que los estudiantes hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;
Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;
Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;
Que los estudiantes sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;
Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

Figura 1.7. Competencias básicas para los estudios de Doctorado

La propuesta que se señala en la normativa supone no sólo una selección de las competencias sino también la secuenciación de las mismas en los diferentes ciclos, de tal modo que, partiendo de las competencias básicas del grado, se profundiza en el nivel de complejidad de cada una de ellas, en función de las exigencias que se requieren en cada caso. Guardan bastante similitud con la propuesta revisada anteriormente puesto que podemos identificar cinco, de las seis señalada por Pérez Gómez *et al.* (2009): conocimiento comprensivo, aplicación, valoración del conocimiento, comunicación y aprendizaje a lo largo de la vida, no contemplando sin embargo la competencia de colaboración.

4.3.2.1 Las competencias en las titulaciones de grado de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil

El diseño de los títulos de Maestro de acuerdo a las directrices del EEES inicia su andadura en el año 2003, con el acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con titulaciones de Maestro de constituir una Comisión de Trabajo que diseñara un proyecto que con el título “La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior” fuese presentado para su financiación por la ANECA, en su primera convocatoria de ayudas para el diseño de Títulos de Grado (Maldonado, 2004) Durante dos años se desarrolló un trabajo exhaustivo, con la participación de la práctica totalidad de las instituciones universitarias que impartían la extinta Diplomatura de Maestro, a fin de poder presentar al Gobierno del Estado una propuesta de estructuración de estos estudios de grado, fruto del consenso entre las universidades participantes. Este proceso se materializó en la publicación del llamado “Libro Blanco de Magisterio” (ANECA, 2005) y en él se recogen numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

La síntesis final del estudio realizaba las siguientes propuestas (ANECA, 2005: 220-221):

- Un grado de Maestro de Ed. Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al

desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa.

- Se propone un grado de Maestro de Ed. Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Ed. Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.
- En ambos títulos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Ed. Infantil como en Ed. Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.
- Aumentar el practicum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante.
- Se consigue que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Ed. Infantil y del 75% en el grado de Ed. Primaria. En el caso de Ed. Infantil, se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel.
- En el caso del grado de Ed. Primaria, y con el fin de garantizar la doble formación como generalista y como especialista de sus egresados, los contenidos a determinar por cada universidad deben ofertarse “encapsulados”, a fin de garantizar que la formación especializada en cada itinerario sea suficiente (48 a 60 créditos ECTS). Dichos itinerarios formativos deben aparecer reflejados en el Suplemento Europeo al Título y, tanto la extensión de dichos itinerarios como su capacidad formativa, debería ser objeto de un sistema especial de acreditación por parte de las Administraciones Educativas.

Con respecto a la valoración de las competencias el Libro Blanco identificó y evaluó un elevado número de competencias, tanto comunes a todos los Maestros de Educación Infantil y Primaria, como específicas para Infantil y los distintos perfiles docentes señalados para la Educación Primaria¹. Como señala Maldonado (2004: 52)

“El término competencia fue utilizado en este contexto más laxo que en el Proyecto Tuning, pero se acordó hacerlo así con el fin de avanzar en la posible identificación de las materias de los futuros planes de estudio. En todo caso, parece necesario recordar que se trata de “microcompetencias o destrezas profesionales” que constituyen la base del trabajo cotidiano de los Maestros”.

Este trabajo ha sido una de las referencias fundamentales para la configuración del perfil profesional y competencial que deben tener en cuenta los Títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria. Las competencias que deben adquirir los futuros graduados en estas titulaciones se señalan en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* y en la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*.

Las competencias profesionales que los futuros graduados y graduadas en Educación Primaria han debido adquirir durante sus años de formación son las siguientes:

¹ Aunque en la propuesta final se establecieron dos titulaciones (Primaria e Infantil) en la definición de los perfiles profesionales se identificó un perfil específico de Infantil y cuatro perfiles distintos en Educación Primaria, que habrían de tener competencias comunes (la función tutorial y la docencia en las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Expresión Plástica) y competencias docentes específicas en alguno de los ámbitos de Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a la Diversidad.

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por su parte, las competencias profesionales que se adquieren en el Título de Grado de Infantil son las siguientes:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los

colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Entre las competencias que aparecen en estas directrices ministeriales son varias las que inciden claramente en la importancia de que el futuro graduado en Educación Primaria o Educación Infantil sea una persona capaz de formar parte de equipos de trabajo y adquiera las capacidades suficientes para realizar un trabajo colaborativo en los distintos contextos en los que ha de desarrollar su futura labor profesional. Así, se señalan las competencias de “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”, “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” “Adquirir habilidades y destrezas para el trabajo autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”, por lo que el *trabajo en equipo* debe ser considerado como una estrategia metodológica necesaria en la formación de los futuros profesionales de la educación, tanto como contenido específico del currículum de la titulación como por su contribución para un adecuado desempeño de la labor docente (Cano, 2005). En este sentido, nuestro trabajo de investigación pretende conocer en profundidad este tipo de prácticas en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, de tal forma que sus resultados puedan contribuir a optimizar este tipo de propuestas para una formación de calidad, coherente con el modelo de profesional señalado.

4.3.2.2. Algunas conclusiones sobre el diseño de las titulaciones en el EEES

El hecho de asumir estas competencias implica la realización de planes de estudios orientados hacia la formación de personas autónomas, conscientes de la necesidad de un aprendizaje continuo, capaces de aplicar los conocimientos actuando de forma responsable y solidaria, de elaborar juicios críticos acerca del conocimiento, contrastando la información, reflexionando y argumentando de manera fundamentada ante distintas situaciones, y de transferir esos aprendizajes a la comunidad profesional y a la sociedad en general. Es un punto de partida que debe orientar el diseño del Plan de Estudios pero que, indiscutiblemente, no puede quedarse sólo en una simple declaración de intenciones. Conseguir estos resultados es una labor compleja que requiere la participación y el consenso de los distintos elementos (materiales, personales y funcionales) que componen la institución universitaria. Yániz (2008)

señala en este sentido, algunas de las implicaciones que supone elaborar un diseño curricular basado en competencias en la formación superior:

- Diseñar la formación universitaria como un auténtico proyecto formativo integrado, que mantenga una coherencia interna en todos y cada uno de los apartados que debe contemplar.
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables.
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación.
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

Por su parte, para Pérez Gómez *et al.*, (2009) la elaboración de un Plan de Estudios coherente con el perfil académico-profesional de la titulación ha de tener en cuenta una serie de consideraciones que doten de consistencia y coherencia a dicho perfil. Entre ellas estarían las siguientes:

- Decidir el modelo metodológico y curricular más adecuado para desarrollar las competencias básicas que integran el perfil de la titulación-
- Establecer los conocimientos que exigen las competencias de ese perfil, concretándolos en distintas modalidades: *módulos disciplinares*, correspondientes a las asignaturas tradicionales, *módulos interdisciplinares*, que agruparían el agrupamiento de varias disciplinas para el trabajo conjunto sobre fenómenos relevantes o problemas derivados de la práctica o *módulos transversales o comunes*, que implicarían a todas las disciplinas de la titulación, como es el caso del Prácticum.

- Determinar la proporción entre los componentes teóricos y prácticos en cada uno de los módulos.
- Determinar el peso de los distintos módulos y considerar su adscripción a los distintos Departamentos y Áreas de Conocimiento.

El cambio de perspectiva es muy significativo, si consideramos la dinámica que tradicionalmente ha guiado la elaboración de los planes de estudio y que, querámoslo o no, sigue presente en la institución universitaria. Por ello, los nuevos diseños que empiezan su funcionamiento en el curso 2010-2011 han sufrido distintos avatares en esta línea, tal vez por la inercia de la institución, en la que sigue jugando un papel indiscutible la micropolítica existente (Ball, 1989) y el peso de las distintas disciplinas. En muchos casos, las competencias se han reducido a un listado de habilidades y destrezas poco orientativas para la mejora de la práctica docente, en las que no existía ninguna coherencia (Mérida y Angulo, 2010), propias de un enfoque tecnocrático de la educación, ya superado ampliamente (Gimeno *et al.*, 2008)

Aún así, consideramos que la elaboración de los Planes de Estudios desde la perspectiva de la formación en competencias nos ha ofrecido la oportunidad de diseñar una formación más acorde con las demandas sociales requeridas en el desempeño de una determinada profesión, de reflexionar sobre cuáles son las estrategias metodológicas más idóneas para desarrollarlas, y, en definitiva, de ampliar nuestras miradas más allá de los límites disciplinares, asumiendo nuestra responsabilidad en la contribución a la adquisición de las mismas.

En este sentido, nos centraremos en el siguiente apartado en la revisión de cuáles son las metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de las distintas competencias, uno de los elementos clave de un diseño curricular orientado en esta línea.

5. Metodologías para desarrollar las competencias

El nuevo modelo de formación de las instituciones universitarias, conlleva necesariamente, tal y como venimos comentando, un cambio sustantivo en la forma de concebir la docencia universitaria. El concepto de competencia, como movilización conjunta de distintos saberes y su aplicación en situaciones diversas, implica necesariamente un

planteamiento metodológico que dista mucho del que tradicionalmente ha estado vigente en este contexto. Una formación en competencias supone buscar las relaciones entre teoría y la práctica, entre la adquisición de conocimientos y su utilidad para la práctica profesional. Para Zabalza (2007) el enfoque de competencias se caracteriza fundamentalmente por ser un sistema de formación basado en la acción, buscando situaciones que permitan al alumnado movilizar de forma integrada los recursos de los que dispone: saberes (el conocimiento de los sistemas sobre los que se pretende actuar); habilidades (dominio de los recursos a emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos); procesos operativos (conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado) y actitudes (o disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las particulares condiciones de la situación en que se actúa). Esta formación supone la asunción de un paradigma educativo que centra su atención en el aprendizaje del alumnado como elemento de referencia sobre el que organizar las prácticas docentes, puesto que, como señalan Pérez Gómez *et al.* (2009:5), un aprendizaje humano relevante implica a todas las dimensiones de la personalidad, *“envuelve a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, por ello tiene sentido que la enseñanza y el currículum, también en la universidad, se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias o cualidades humanas fundamentales”*

Este tipo de aprendizaje requiere que los aprendices participen activa y voluntariamente en él, desde la autonomía y la responsabilidad como pilares básicos sobre los que ir formándose, haciendo suyos y siendo conscientes de los distintos conocimientos que les capacitan para desarrollar una labor profesional eficazmente. Pérez Gómez *et al.* (2009) señala en este sentido, algunos principios que deben ser considerados en el aprendizaje universitario:

- La sociedad actual requiere un aprendizaje relevante de competencias básicas, aprendizaje que nos acompañará durante toda la vida.
- Los resultados finales del aprendizaje se refieren a las distintas dimensiones de la persona: habilidades, emociones, valores, conocimientos y actitudes, por lo que se requieren modalidades de enseñanza que sean capaces de desarrollarlas en su totalidad.

- Aprender de manera consciente y afrontar de forma activa y reflexiva los problemas reales significa, de algún modo, reaprender y reconstruir lo que uno aprende en su vida cotidiana.
- El aprendizaje universitario debe considerar las tres dimensiones fundamentales de un aprendizaje relevante: adquisición, aplicación y recreación del conocimiento.
- El alumnado debe ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso de aprendizaje, conociendo sus posibilidades y limitaciones y actuando en consecuencia.
- Las tareas y actividades cooperativas son la mejor forma de aprender a colaborar, herramienta básica para convivir en una sociedad compleja e incierta.

La tarea del docente universitario, de esta forma, no debe seguir focalizada en la transmisión del conocimiento, sino en la gestión del aprendizaje del alumnado (De Miguel, 2006), orientando, guiando y ofreciendo las pautas y medios necesarios para que él mismo, de la manera más autónoma posible, sea el que construya su propio proceso de aprendizaje.

La selección de metodologías que provoquen este aprendizaje significativo y relevante en el alumnado se plantea, por tanto, como el eje central sobre el que realizar el diseño de las distintas situaciones de enseñanza, teniendo siempre el marco competencial como referente de los resultados que queremos conseguir. De esta manera, es necesario el conocimiento de las distintas estrategias metodológicas susceptibles de ser utilizadas en las aulas universitarias así como también la reflexión sobre la viabilidad de su puesta en práctica en función de los criterios que debemos considerar en la toma de decisiones sobre la metodología (Fernández Pérez, 1994): contexto en el que se lleva a cabo, alumnado al que se dirige, estructura interna de la disciplina y trayectoria profesional del docente.

No cabe duda que esta tarea implica una actualización y revisión de la planificación docente, tarea que tradicionalmente no ha ocupado demasiado tiempo en la institución universitaria y en la que siempre se ha considerado (y sigue considerándose) la docencia como

una actividad de rango menor. Zabalza (2006) señala, en este sentido, algunos principios que configuran este sentir de los docentes universitarios, entre los que se encuentra el considerar que los profesores deben dedicarse a enseñar (explicar) los temas, y si el alumnado aprende o no es una cuestión que éste debe resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad. No obstante, las directrices del EEES nos sitúan en un escenario de cambios en los que la renovación metodológica se convierte en un aspecto prioritario para el logro de sus finalidades, por lo que, a pesar de las resistencias y reticencias que todavía persisten, la incorporación de nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza universitarios se percibe como una realidad cada día más presente en esta institución.

5.1. La renovación metodológica de la enseñanza universitaria española

La reforma del sistema universitario que plantea el EEES, como ya hemos señalado anteriormente, se presenta como una oportunidad de cambio y mejora de la oferta formativa de las instituciones universitarias. La necesidad de armonizar las metodologías en el ámbito europeo ha sido una de las líneas estratégicas en este proceso y como tal, ha sido una cuestión abordada desde las instituciones responsables de la política universitaria.

A tal fin, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación propuso, en el año 2005, la creación de una Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria. Dicha Comisión estuvo integrada por rectores, representantes de las distintas Comunidades Autónomas y expertos en educación. También contó con el apoyo colectivo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

Esta Comisión realizó un Informe (2006) en el que sintetiza los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de renovación de las metodologías educativas universitarias. En primer lugar, y partiendo de los trabajos realizados previamente en esta línea (Suárez, 2003; Valcárcel 2003 y 2004; Alba, 2004; De Miguel, 2004; Galán, 2004; Michavila, 2004 y González, 2006) se presenta un análisis de la situación de las metodologías en la universidad española,

así como también establecen una serie de propuestas para la consecución de una verdadera renovación de las metodologías en la educación superior española².

El Informe plantea una primera cuestión interesante: la renovación de las metodologías no es algo que compete exclusivamente al profesorado responsable en su aula; evaluar la situación de las metodologías educativas precisa conocer el marco institucional en el que se desarrollan.

Además, este Informe nos ofrece el diagnóstico de la situación en las que se encuentran las universidades españolas con relación al cambio en las metodologías. Basándose en un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) realizado por diferentes responsables institucionales universitarios y en el análisis de los datos recogidos en la escala enviada a 55 centros universitarios, se dibuja una panorámica de la situación en este sentido. Las conclusiones básicas que se señalan en el estudio son las siguientes:

- El 74,5% de las universidades que han cumplimentado el cuestionario consideran importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad. De entre estas universidades hay 37 que han puesto en marcha algún Plan Específico y formalizado de actuación para la Renovación de las Metodologías Educativas, aprobado en la mayoría de los casos por Consejo de Gobierno.
- Se constata una opinión favorable de la mayoría de las universidades encuestadas respecto a la afirmación de que “algo se está moviendo” en el campo de las metodologías. Estas respuestas se corresponden plenamente con las conclusiones del primer Seminario organizado por la Comisión y la Cátedra Unesco en el que se constató la existencia de una clara voluntad de avanzar hacia la consecución de los objetivos propuestos desde el EEES.
- La mayoría de las universidades encuestadas se manifiesta claramente a favor de la existencia de planes docentes orientados específicamente a la renovación de las metodologías educativas, como lo demuestra el que sólo un 5,4% de las respuestas se

² Estas propuestas quedan recogidas en el llamado Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)

muestren en desacuerdo con la necesidad de que la universidad tenga este tipo de planes.

- Las metodologías educativas que más frecuentemente se utilizan en la universidad son:
 1. Clases teóricas. La “clase magistral” es la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, la única en las clases teóricas. La clase magistral, sin embargo, se acompaña cada vez más de distintos métodos, que van desde la resolución de problemas o casos prácticos, hasta la realización de ejercicios, trabajos en grupo o debates. En todo caso, se constata un interés bastante generalizado en que no se maneje el estereotipo “clase magistral, clase mala”. Además, se manifiesta que, en general, sí se conocen metodologías alternativas, pero no se ponen en práctica o se hace de forma puntual o incipiente y, finalmente, se evidencia una falta de consenso y subjetividad en cuanto a algunos términos y se reclama la necesidad de ponerlos en común y analizarlos en profundidad.
 2. Clases prácticas. Queda de manifiesto en el Informe la enorme importancia atribuida a las prácticas en todas las áreas y titulaciones, así como la necesidad de abordar su reformulación como consecuencia de una percepción generalizada de que no están funcionando adecuadamente y de que es posible y deben mejorarse.
 3. Tutorías: A pesar de que constituyen un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etc.) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes.
- El profesorado está suficientemente concienciado de la necesidad de cambio metodológico en la universidad y, según las opiniones de los encuestados, no existe

consenso sobre la necesidad de que existan directrices metodológicas procedentes del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Los aspectos que se consideran más relevantes para la mejora de las metodologías educativas por parte de las universidades consultadas, son, por este orden: (1) La formación (48,21%); (2) la evaluación (23,4%); la incentivación (15,57%) y otras actuaciones (12,83%).
- Se aprecia claramente la necesidad de abordar un proceso institucional y estructurado de renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas, existiendo además un amplio consenso sobre la consideración de que el proceso de construcción del EEES es una buena oportunidad para avanzar en la mejora institucional de las universidades europeas-
- Los mayores obstáculos para la renovación de las metodologías docentes se han identificado en el ámbito del profesorado. Entre otros, pueden destacarse la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y cierto desconcierto en cuanto a los objetivos concretos del EEES.
- Existe un amplio consenso entre las universidades participantes en atribuir un papel importante a las tecnologías de la información y la comunicación en la renovación metodológica, formando parte sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Es preciso que los integrantes de la comunidad educativa se impliquen en un esfuerzo colectivo que permita rentabilizar al máximo el trabajo que realiza cada docente individualmente. Se aprecia que el profesorado universitario tiene amplia experiencia en cuanto a cooperación en el desarrollo de proyectos de investigación y sin embargo no ocurre lo mismo cuando se trata de actividades docentes, lo cual dificulta la renovación de las actuales metodologías.

5.1.1. Objetivos y estrategias a seguir para impulsar la renovación de las metodologías universitarias

Una vez conocida y analizada la situación de partida, el Informe identifica una serie de objetivos y estrategias que pretenden servir de orientación para las universidades en el proceso de cambio en el que se encuentran inmersas. Entre las finalidades señaladas destacamos las siguientes:

1. La primera finalidad de la renovación de las metodologías debe ser la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Se deben potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tengan asignadas en el marco de la Titulación correspondiente.
2. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado, potenciando las actividades fuera del aula e incorporando nuevas alternativas de actuación en la misma. A su vez, el cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado.
3. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la institución universitaria de tal forma que se potencien aquellas metodologías más idóneas en cada titulación y que sean más eficaces en los aspectos formativos. Este apoyo no debe ser algo puntual y coyuntural, sino figurar como elemento relevante de los planes estratégicos de la institución.
4. La renovación de las metodologías debe ir encaminada a conseguir los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción del ECTS: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de

herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo y practicar la evaluación continua.

A partir de la definición de estos objetivos, deben plantearse acciones a poner en marcha para avanzar en el proceso de renovación metodológica. Siguiendo las orientaciones recogidas en el Informe elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006) las medidas que se proponen se organizan en 7 categorías:



Figura 1.8 Iniciativas para la renovación de las metodologías educativas. (MEC, 2006)

5.2 La renovación metodológica en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía las autoridades políticas, conscientes de la importancia del proceso de renovación metodológica en las universidades, crearon la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Esta Comisión, al igual que la Comisión estatal, elaboró un Informe (CIDUA, 2005) en el que se expone un diagnóstico de la situación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las

universidades andaluzas³, a partir del cual se establece un modelo organizativo de la enseñanza superior.

Este modelo ha servido de referencia básica para la introducción de innovaciones en las universidades andaluzas, impulsando su implantación real a través de diversas convocatorias ofertadas por las universidades públicas andaluzas y la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (2006).

De este modo, se ha posibilitado llevar a cabo Experiencias Piloto de las titulaciones en las que se ha podido diseñar y poner en práctica el modelo de renovación metodológica para la aplicación de los créditos ECTS propuesto por el CIDUA, que, según el citado Informe (CIDUA, 2006, 29-30) debe basarse en la pluralidad metodológica que abarque cuatro tipos de formatos de actuación docente:

- Conferencias, clases magistrales, proyecciones audiovisuales y actividades presenciales de gran grupo, que ocuparían una décima parte de los créditos que se destinen a este formato docente.
- Actividades de grupo básico de docencia (20-50 alumnos, dependiendo de las exigencias y peculiaridades de las distintas titulaciones): seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, resolución de problemas... Cada grupo clase se organiza bajo la responsabilidad de un profesor tutor. Supone una dedicación de dos décimas partes del total de créditos del alumnado
- Grupos de trabajo (4 a 6 estudiantes) de teoría y práctica, especialmente indicados para el desarrollo de proyectos de estudio e intervención. En ellos se fomentan actividades de búsqueda, consulta y tratamiento de la información, observación, experimentación, tareas de laboratorio, producción y creación

³ Este diagnóstico de la situación es una síntesis de los distintos informes realizados por la extinta UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluza) y el Consejo de Universidades, dentro de las Convocatorias realizadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

cooperativa, realización de informes... Para el trabajo de estos grupos se destinan tres décimas partes del total de créditos de la asignatura.

- Trabajo individual: Estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos... Cuatro décimas partes del total de los créditos se estiman necesarios para que cada estudiante estudie, lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, la organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etc.

Entre los principios didácticos que sustentan este modelo-marco llama la atención la mención expresa que se realiza a propósito de nuestro trabajo de investigación - el aprendizaje cooperativo- destacando la importancia del aprendizaje entre iguales como estrategia didáctica de primer orden, no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender. Como señala Sola (2004: 100) *“en el modelo marco que se propone, ocupan un espacio central los grupos de trabajo de 4 a 6 estudiantes. La unidad organizativa básica sigue siendo el grupo clase a cargo de un docente, pero, en mi opinión, y a partir de la experiencia, la unidad de enseñanza-aprendizaje clave es el pequeño grupo”*.

El aprendizaje cooperativo, objeto de estudio de nuestra investigación, es, por tanto una estrategia formativa de primer orden de cara a la formación de competencias y a conseguir los objetivos que se plantean desde el EEES. Es una metodología que ayuda a la adquisición de competencias diversas y su utilización conlleva una participación activa del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, por lo que se recomienda su inclusión cualquier programa formativo, independientemente de la titulación o contexto organizativo en el que nos situemos (De Miguel, 2006; Apodaca, 2009).

6. La evaluación en el nuevo modelo de formación en competencias

La evaluación se configura como uno de los elementos cruciales en el diseño curricular, puesto que tiene una gran influencia sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La

puesta en práctica de las nuevas concepciones sobre la docencia universitaria que venimos comentando no tiene sentido sin incorporar una evaluación coherente con esta filosofía, más bien al contrario, puede ser un hecho contraproducente que dé al traste con experiencias innovadoras y lleve al alumnado a un aprendizaje superficial (Biggs, 2005), centrado en tareas de repetición y memorización.

Para López Pastor (2006) uno de los grandes problemas con el que nos encontramos en la enseñanza universitaria es el hecho de utilizar la evaluación casi de forma exclusiva como referencia a los procesos de calificación del alumnado, las prácticas calificativas que numerosos autores han puesto de manifiesto (Fernández Pérez, 1989; Santos Guerra, 1999; Álvarez Méndez, 2001 y 2003; Zabalza, 2003 y López Pastor, 2004). Son prácticas muy generalizadas y que, en muchos casos, *“se han convertido en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto de que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera”* (López Pastor, 2006: 103)

La evaluación debe ser un elemento integrado y en consonancia con el resto de decisiones tomadas en el proceso de planificación didáctica. La evaluación no puede concebirse como un momento independiente del desarrollo de la práctica de aula puesto que forma parte del proceso de enseñanza en todas sus fases. Una evaluación realizada desde esta perspectiva es imprescindible para comprobar cómo está aprendiendo nuestro alumnado y cómo reajustar las ayudas si los resultados no son los que esperábamos. Como señala Rodríguez (2003: 165) *“A través de la práctica de la evaluación los profesores son capaces de entender y promover el aprendizaje de sus alumnos a la vez que mejoran la calidad de su enseñanza”*. Por su parte, Brown y Glasner (2003) ponen de manifiesto el incremento en la motivación del alumnado y del profesorado cuando se lleva a cabo una evaluación correcta, así como también los efectos contraproducentes de un proceso de evaluación mal elaborado.

La evaluación ha representado, para una gran mayoría de docentes universitarios, uno de los momentos más complejos y problemáticos en el transcurso de sus tareas docentes. Siempre es un asunto polémico sobre el que nos seguimos planteando numerosos interrogantes: ¿qué queremos evaluar? ¿qué instrumentos pueden ser los más idóneos?, ¿cuándo evaluar? ¿quiénes participan en la evaluación? ¿evaluación es igual a calificación? ¿la

evaluación que planteamos nos proporciona información significativa sobre el aprendizaje de nuestro alumnado?

Todas estas cuestiones, muy presentes en el pensamiento del profesorado, se han amplificado en buena medida con los nuevos enfoques metodológicos en los que están implicadas las instituciones universitarias. La formación en competencias, centrada en el aprendizaje del estudiante, ha puesto de manifiesto la necesidad de una renovación metodológica que, necesariamente, debe incluir una concepción de la evaluación orientada en este mismo sentido. La evaluación, más que una mera certificación y control externo de lo que hace el alumnado, debe configurarse como un proceso orientado hacia la optimización de los aprendizajes (Padilla y Gil, 2008).

Padilla y Gil (2008), recogiendo investigaciones del contexto internacional (Gibbs y Simpson, cit, en Padilla y Gil, 2008) señalan tres grandes presupuestos de partida para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior:

1. Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen al alumnado en actividades de estudio y aprendizaje. El estudio del alumnado está muy mediatizado y condicionado por la forma de evaluación del profesorado, por lo que el diseño de tareas adecuadas de evaluación (que se correspondan realmente con los objetivos planteados) puede ser una buena herramienta al servicio del aprendizaje del estudiante y no al contrario.
2. Ofrecer una retroalimentación orientada a la ejecución futura. Es preciso proporcionar feedback, de tal forma que esa información sirva al aprendiz para progresar en su trabajo (feedforward frente al tradicional feedback). Para ello la retroalimentación debe tener una serie de características: (1) una apreciación del trabajo del alumnado, reconociendo sus logros y lo que falta por desarrollar, (2) una explicación relacionada con los objetivos del trabajo y los criterios utilizados en su valoración dando oportunidades de clarificación, diálogo y discusión, y (3) una acción del estudiante basada en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente actividad. Es importante que se demuestre el progreso, que la

retroalimentación sirva para estimular al alumnado a realizar mejor tareas similares (feedforward o pro-alimentación).

3. Implicar al alumnado en el proceso de evaluación de su propio trabajo. Es necesario desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo si queremos aprendices autónomos, no sólo durante el tiempo que cursan sus estudios, sino también como contribución al desarrollo de una habilidad crucial en su futura vida profesional.

Por su parte, Pérez Gómez *et al.* (2009) sintetizan las características que debe presentar la evaluación en la Universidad si queremos que ésta sea educativa, es decir, que proporcione información fiable a todos los agentes implicados en el proceso para fundamentar juicios, decisiones y prácticas orientadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de personas cultas, comprensivas y participativas:

- Debe ser una evaluación formativa, que facilite a los estudiantes información sobre la calidad de los procesos de aprendizaje que están desarrollando, que les permita conocer mejor sus intereses, capacidades y actitudes y que les ayude a conocerse a sí mismos y a autorregularse.
- Transparente y justa. Los sistemas de evaluación requieren la transparencia necesaria para que los que son evaluados conozcan detalladamente todo el proceso seguido, de tal forma que se eviten arbitrariedades e injusticias completamente innecesarias.
- Flexible y plural. La evaluación del aprendizaje universitario debe ser flexible con la complejidad de contextos y situaciones que nos encontramos en el mundo universitario y responder a las diferentes necesidades que se presenten.
- Relevante o auténtica. La evaluación debe centrarse en aspectos importantes del desarrollo de las competencias fundamentales, en problemas clave para la vida profesional, personal y social de los estudiantes.

- Integral, abarcando todas las dimensiones que constituyen las competencias fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Una concepción de la evaluación como la que hemos expuesto exige una reflexión profunda sobre la manera en que debe ser incluida y explicitada en el diseño de las materias que tengamos asignadas, de forma que sea un aspecto potenciador del aprendizaje y un referente constante para comprobar el grado de adquisición de las competencias señaladas en la titulación y no una simple tarea administrativa con la que tenemos que cumplir.

Los nuevos planteamientos derivados de las propuestas del EEES “exigen” un modelo de evaluación orientada en este sentido, que introduzca cambios sustanciales con respecto a la evaluación tradicional (Apodaca *et al.*, 2006), tal y como queda recogido en la figura 1.9.:

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación superficial	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesorado es el propietario de la evaluación	Los alumnos se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Utilización de diversas estrategias y procedimientos de evaluación.

Figura 1.9 Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación basada en competencias. (Adaptado de Apodaca, P. *et al.*, 2006)

Por otra parte, hemos de considerar las implicaciones que tiene para la evaluación el concepto de competencia tal y como hemos revisado en párrafos anteriores. Villardón (2006) señala algunas consideraciones en este sentido:

1. La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable.
2. En segundo lugar, la competencia supone la *movilización estratégica* de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Se requiere, por tanto, el planteamiento de situaciones “veraces” para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
3. La competencia se demuestra “haciendo”. Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la *actividad* que realiza el alumnado. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.
4. En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este *proceso* permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

En esta misma línea, Cano (2008) establece una relación entre las implicaciones del concepto de competencia y las consecuencias que pueden tener para la evaluación, al tiempo que realiza una propuesta de posibles instrumentos y técnicas útiles en cada caso.

CONCEPTO COMPETENCIAS IMPLICA...	CONSECUENCIAS PARA LA EVALUACIÓN	POSIBLES INSTRUMENTOS
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Practicum Proyecto final
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones	Técnicas de observación (check-list, escalas...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Procesos de autoevaluación
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del Aprendizaje.	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios, diarios de clase, carpetas de aprendizaje

Figura 1.10 Implicaciones del concepto de competencias en la evaluación. (Adaptado de Cano, 2008)

La evaluación en el enfoque de competencias, por tanto, debe ser un instrumento favorecedor de los distintos aprendizajes que queremos que nuestro alumnado adquiera en su proceso formativo, por lo que tenemos que ser conscientes de su trascendencia a la hora de realizar el diseño de Planes de Estudio y de las distintas asignaturas. De igual forma, hay que asumir que la evaluación de competencias no es una tarea simple, puesto que el concepto de competencias tampoco lo es, por lo que la reflexión conjunta sobre nuestros planteamientos de evaluación, las técnicas e instrumentos que utilizamos...puede ser una tarea que facilite mucho nuestra labor en este sentido y nos ayude a contemplar realmente la evaluación como

un elemento potenciador de aprendizaje, más que como una simple función de control y acreditación.

CAPÍTULO II

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1. Introducción

El aprendizaje cooperativo supone el *“empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 14). El aprendizaje cooperativo es una estrategia formativa ampliamente difundida y utilizada en los distintos niveles del sistema educativo. Los grandes beneficios que comporta su uso vienen siendo constatados en la investigación educativa, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico del alumnado como a su influencia en el desarrollo de habilidades sociales y personales (Colomina y Onrubia, 2004; Slavin, 1999 y Barkley, Cross y Major, 2007).

Estas ventajas se verifican con alumnado de distintos niveles educativos y edades, en distintas áreas curriculares y en tareas diversas, si bien éstas no se producen de manera automática, sino que requieren un diseño de actuación educativa que tenga en cuenta las condiciones necesarias bajo las que podemos obtener los mejores resultados. La responsabilidad del profesorado, por tanto, se sitúa en la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje que cumplan con estos requisitos, de tal forma que todo el alumnado pueda beneficiarse del potencial formativo que conlleva esta metodología.

A la hora de aproximarnos a una conceptualización teórica del aprendizaje cooperativo nos encontramos con un gran número de estudios e investigaciones procedentes de distintos ámbitos de conocimiento, lo cual nos sitúa ante un escenario con enfoques diversos, en el que no siempre hay univocidad en los significados. En este sentido, comenzaremos este capítulo por realizar una clarificación conceptual de los distintos términos que encontramos cuando nos acercamos a este campo disciplinar, siendo éste el punto de partida para adentrarnos en la revisión de la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo, marco teórico en el que contextualizamos nuestro trabajo de investigación.

2. Clarificación conceptual: Trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo

Una de las posibilidades de organizar el aula por la que los docentes podemos optar es el empleo de pequeños grupos para realizar las distintas tareas educativas diseñadas con ese fin. Ese grupo de alumnos lleva a cabo actividades de signo y naturaleza variadas, considerando, entre otros criterios, el nivel en que nos situamos, las finalidades pretendidas o los espacios y tiempos de que disponemos. La utilización de esta distribución del grupo-clase puede ser beneficiosa, pero, como señala Woolfolk (2001) el aprendizaje cooperativo requiere mucho más que el simple hecho de realizar pequeños grupos de trabajo. En esta misma línea, Ovejero (1990) considera que todo aprendizaje cooperativo debe realizarse en grupo, pero no podemos calificar como cooperativos todos los aprendizajes que se realizan en grupo.

La cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre el alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común y el aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también. Para Pujolàs (2008) los miembros de un grupo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesorado les enseña y contribuir a que lo aprendan sus compañeros, así como también el profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo debe tener presente una doble finalidad: que el alumnado aprenda los contenidos de la disciplina y que aprenda a trabajar en equipo como competencia profesional. Es decir “cooperar para aprender y aprender a cooperar”.

¿Cuándo podemos reconocer qué un grupo de trabajo está realizando una interacción cooperativa? Existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un grupo cooperativo (Johnson, Jhonson y Holubec, 1999):

1. **Interdependencia positiva:** Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.
2. **Responsabilidad individual y de grupo.** Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe

asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

3. **Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.** El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes, ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los miembros del grupo se ayudan y apoyan entre sí. Como señala Suárez (2009: 14):

“Los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal tanto como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común”.

4. **Gestión interna:** Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del grupo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar... que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.
5. **Evaluación del grupo:** Valorar su funcionamiento como equipo con relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

El pequeño grupo, por tanto, supone un requisito para aprender de forma cooperativa, una estructura de funcionamiento que, bajo determinadas condiciones, puede conseguir múltiples beneficios en los aprendices que participan en ella. López (2007) resalta la importancia del grupo en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando algunas de sus características:

- Espacio privilegiado de aprendizaje, puesto que permite tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades sociales como la autoestima, el diálogo o la cooperación.

- Gran recurso de aprendizaje, que aporta distintas percepciones, facilita la comunicación, el contraste de opiniones y experiencias, la síntesis y la búsqueda de soluciones.
- Recurso de carácter “multiplicador”, facilitando la generalización de los conocimientos y su proyección práctica en el contexto.
- Medio que facilita la confianza, la superación de miedos y resistencias individuales, el apoyo mutuo y la relación horizontal.

Fuentes *et al.* (2002) consideran necesaria la presencia de una serie de factores para poder etiquetar a un número de personas como grupo, tales como:

- Percepción de un objetivo y meta común.
- Cierta grado de interacción entre sus miembros.
- Actitudes, normas y valores comunes.

Los grupos se constituyen atravesando una serie de fases que constituyen su ciclo de vida (Morales, 1994; Núñez y Loscertales, 1997; Alonso y Berbel, 1999; Fuentes *et al.*, 2002; Reza Trosino, J., 2005; Rousseau, Aube y Savoie, 2006 y Tabernero, 2010):

1. Fase de formación: Supone el inicio del grupo y se caracteriza por ser una fase de tanteo: los componentes no se conocen entre sí y tratan de descubrir qué conductas serán aceptables para el grupo, cuál será su estructura y sus límites. Hay una necesidad de orientación para e información para saber identificar la tarea y establecer las normas por las que se regirá el funcionamiento del grupo.
2. Fase de tempestad (estado de insatisfacción): Cuando los miembros del grupo comienzan a hacer conjuntamente su tarea, cada individuo “pelea” por preservar su identidad mientras la identidad del grupo se va haciendo más fuerte.
3. Fase normativa (estado de resolución): A medida que se van desarrollando las tareas, las resistencias iniciales van quedando al margen, se adquiere una conciencia del “nosotros” y la competición individual va dando paso a la

colaboración y la ayuda mutua. La mayoría de los miembros aceptan el proceso y trabajan para construir el espíritu de equipo.

4. Fase de desempeño o producción: El grupo comienza a ser una unidad eficaz en la que todos trabajan consecuentemente. El grupo está cohesionado y realiza sin dificultad la tarea asignada.
5. Etapa de aplazamientos, disoluciones y ajustes. El grupo ha finalizado su tarea y debe disolverse.

Existen opiniones diversas acerca de cómo denominar al colectivo de personas que van a realizar el trabajo conjunto, haciendo alusión a los términos de “grupo” o “equipo”. Para Suárez (2009) equipo y grupo significan dos formas diferentes de organizar la interacción entre iguales: el concepto de grupo connotaría una reunión de sujetos que pueden trabajar juntos en una determinada acción concreta, pero no por ello cohesionados y comprometidos con los resultados finales, mientras que el equipo connota una serie de acciones cooperativas, identificando el compromiso común con la tarea compartida. Por ello, un equipo de aprendizaje, para este autor, representaría mejor la unidad de acción cooperativa entre el alumnado, puesto que entraña implicación e interdependencia entre sus miembros, no sólo una cercanía puntual.

Desde el ámbito de la Psicología Social, Poblete (2000) considera que el equipo es una clase de grupo social, sin que se produzca un salto cuantitativo ni cualitativo para que hablemos de realidades diferentes, aunque pone de manifiesto los matices que añade la denominación de equipo a un grupo, resaltados por distintos autores (Maddux, 1991; Johnson y Johnson, 1994; Lewis y Smith, 1994; Katzenbach y Smith, 1995 y González, Silva y Cornejo, 1996) y que aparecen en la figura 2.1.

	GRUPO	EQUIPO
OBJETIVOS	Proporcionados desde la organización. Los miembros se sienten en la obligación de alcanzar las metas propuestas	Los objetivos son propiedad del equipo. Existe un sentimiento de pertenencia, porque se ha participado en su definición.
ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Existe un reparto de tareas, del que responde cada uno.	Existe un reparto de tareas flexible e intercambiable.
EFICACIA	La eficacia se mide por los resultados de la organización a la que se pertenece. Prima el conformismo de lo alcanzado sobre los buenos resultados.	La eficacia se mide por los resultados del trabajo colectivo. Se tiene en cuenta la repercusión o valoración social.
RELACIONES	Prima la permanencia, la conformidad oficial y el cumplimiento de las normas, aunque existan camarillas.	Existe ambiente de confianza. Importa el logro de resultados colectivos la eficacia y el buen clima sobre la disciplina.
IDENTIFICACIÓN	Existe identificación con la organización, incluso orgullo de pertenencia.	Existe ante todo identificación con el equipo, además de con la organización.
VALORES	Los valores son los de la organización	Existen valores compartidos, propios del equipo, compatibles con los de la organización
LIDERAZGO	Hay un líder formal, nombrado externamente al grupo.	El liderazgo es un rol de la estructura del equipo.
INFORMACIÓN	La administra el líder.	Está a disposición del grupo de forma abierta y honesta.
NORMAS	El líder exige explícitamente el cumplimiento de las normas organizativas.	Las normas son reglas de juego aceptadas y exigidas por todos de forma tácita o explícita y tuteladas por el líder.

Figura 2.1.Comparación entre grupo y equipo (Poblete, 2000)

Con respecto al trabajo de grupo en contextos educativos, consideramos que el significado que le atribuyen la mayoría de los autores consultados, se equipara, en líneas generales, al asignado al trabajo cooperativo, poniéndose siempre de manifiesto la necesidad de una mediación guiada en mayor o menor medida, para llevar a cabo este tipo de propuestas.

Así, Exley y Dennick (2007) aluden al concepto de *Enseñanza en Pequeños Grupos* (EPG), centrada fundamentalmente en la educación superior, para referirse a diversas

modalidades de organización de la enseñanza (talleres, seminarios, aprendizaje basado en problemas, grupos de aprendizaje...) en los que un grupo de estudiantes comparten una tarea, con mayor o menor grado de supervisión del tutor, considerando imprescindible que el grupo posea una serie de condiciones prácticas, organizativas e interpersonales para alcanzar el máximo de eficacia. Entre los objetivos de la Enseñanza en Pequeños Grupos destacan los siguientes (Exley y Dennick, 2007: 11-12):

- Desarrollo de la comprensión intelectual: la discusión en el grupo aclara conceptos y teorías, ayudando a ver las relaciones y conexiones entre ellas.
- Desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales, mediante la reflexión y la resolución de problemas.
- Desarrollo de destrezas de comunicación: la discusión implica poner en práctica destrezas comunicativas tales como la explicación, la argumentación, la escucha, interrogación, presentación o defensa de una postura determinada.
- Crecimiento personal. La participación en debates y discusiones puede servir al alumnado para comprobar sus valores y actitudes, al tiempo que desarrolla su autoestima y autoconfianza.
- Crecimiento profesional. Los intercambios de opinión sobre la disciplina tanto con el profesorado como con el resto de los compañeros ayudan al alumnado a tomar conciencia de los modelos de pensamiento, las normas, valores y ética de la disciplina o la profesión.
- Apoyo en su autonomía personal: La participación en las actividades de la enseñanza en pequeños grupos supone la aceptación del alumnado de su responsabilidad personal con respecto a su propio aprendizaje.
- Desarrollo de las destrezas de trabajo en grupo. Este tipo de enseñanza proporciona el espacio idóneo para practicar distintas habilidades de gestión de grupos, tales como el liderazgo, la planificación, la distribución de tareas, la ayuda mutua y la supervisión del progreso.
- Práctica reflexiva, que permite al alumnado aprender de sus éxitos y sus fracasos, desarrollando destrezas para planificar el aprendizaje futuro.

Por su parte, Lobato (1998: 16) define una situación de trabajo de grupo como aquella en la que el alumnado *“trabaja conjuntamente en un grupo suficientemente pequeño como para que cada cual pueda participar en la tarea claramente asignada”*. Este autor señala algunos indicadores que nos pueden orientar sobre la efectividad del trabajo grupal, tales como la delimitación clara de la finalidad, la congruencia entre la organización del grupo y su dinámica y la corresponsabilidad de los componentes y del grupo como sujetos activos. Se considera, por tanto, que existe un trabajo de grupo real cuando éste es un conjunto dinámico, distinto a la suma de individualidades, que expresa acciones dirigidas a un fin común y funciona como sujeto de construcción y transformación del conocimiento de la identidad, tanto individual como grupal. Las finalidades de este tipo de estrategia estarían encaminadas a la adquisición de dos tipos de competencias (Apodaca, 2009):

Por un lado, las referidas a la esfera intelectual, entre las que se destacan:

- La comprensión profunda de los conceptos abstractos y la aplicación de los mismos. La explicación a los compañeros del grupo genera aprendizaje y una mejor comprensión a quien lo explica, al mismo tiempo que la explicación de un igual también supone beneficios para el que la recibe, al utilizar términos y expresiones más cercanos al lenguaje propio. El uso alternativo de ambos roles amplifica la calidad del aprendizaje de todos los participantes.
- La resolución creativa de problemas, en concreto de aquellos que no tienen una solución única ni tampoco una estrategia específica para ser resueltos. En estos casos, la confluencia de distintos puntos de vista alcanza nuevas representaciones del problema, con soluciones más creativas y una comprensión mayor del mismo por parte de todos los participantes.
- Competencias intelectuales de orden superior, tales como las de análisis, crítica-valoración y creatividad. El desarrollo de estas competencias requiere necesariamente adoptar un papel activo y el grupo de compañeros es el revulsivo ideal para contrastar los propios análisis y valoraciones con otras perspectivas.
- La expresión oral, puesto que el trabajo de grupo posibilita el trabajo en la planificación y estructuración de lo que se va a decir, el manejo adecuado de

la asertividad, la claridad en la exposición y el ajuste del discurso en función de la respuesta recibida.

Por otro lado se posibilita la adquisición de competencias sociales:

- Las relaciones interpersonales. Con el trabajo en grupo se consiguen mejores relaciones interpersonales y actitudes más positivas hacia los compañeros diferentes.
- La preparación para el desempeño de roles. El grupo asigna distintos roles a sus componentes así como también decide sobre los mecanismos de autorregulación para alcanzar los objetivos propuestos.

García, Traver y Candela (2001) llaman la atención sobre la diferencia que existe entre trabajar en grupo y trabajar en grupos cooperativos, considerando que se genera cierto grado de confusión por la asociación con las llamadas “técnicas de dinámicas de grupos”. En este sentido ponen de manifiesto algunas diferencias entre lo que denominan “aprendizaje grupal tradicional” y las técnicas de aprendizaje cooperativo, siguiendo las propuestas de García López (1996):

- El aprendizaje en grupos cooperativos se basa en la interdependencia positiva entre los miembros del grupo. La estructuración de los objetivos y de las finalidades del aprendizaje debe realizarse de tal forma que cada alumno necesite interesarse tanto en el rendimiento de todos sus compañeros como en el suyo propio, algo que no suele caracterizar a las propuestas tradicionales de trabajo en grupo.
- Con respecto al trabajo a realizar, en los grupos de aprendizaje cooperativo existe tanto responsabilidad individual como corresponsabilidad entre los miembros del grupo, característica que tampoco suele estar presente en el aprendizaje en grupo tradicional.
- La composición de los grupos de trabajo cooperativo es heterogénea, en contraposición a la del trabajo en grupo tradicional, donde normalmente suele darse una composición homogénea de los miembros del grupo.

- Los grupos de trabajo cooperativo suelen buscar un liderazgo compartido entre todos los miembros del grupo, mientras que en el trabajo de un grupo tradicional suele plantearse el liderazgo a la persona más capacitada del grupo.
- En el trabajo en grupo tradicional se presupone que el alumnado posee habilidades sociales y capacidades suficientes para trabajar en grupo, en tanto que en el trabajo en grupos cooperativos las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo son objetivos de enseñanza para el profesorado responsable.
- La mayor parte del trabajo cooperativo se realiza fundamentalmente en el aula, bajo la continua supervisión del profesorado, no siendo éste un requisito del trabajo tradicional de grupo, en el que importa más la entrega del producto final, sin tener en cuenta dónde se ha realizado ni cuál ha sido el proceso.

Apodaca (2009), considera que el término “trabajo en grupo” es excesivamente general puesto que centra más la atención en la existencia de un grupo de trabajo más que en las tareas concretas que los componentes de éste llevan a cabo, aspecto fundamental en esta estrategia metodológica. Para este autor la denominación más adecuada sería la de “aprendizaje cooperativo en grupo pequeño”, siendo el aprendizaje cooperativo la estrategia más idónea para el trabajo de grupo.

Desde nuestro punto de vista, creemos que es factible la utilización de la terminología de “trabajo en grupo” contemplada desde esta perspectiva de necesidad de una serie de condiciones que tienen que ser propiciadas por la intervención del docente responsable, lo cual derivará en un grado mayor o menor de cooperación.

Por otra parte, en el acercamiento a la investigación sobre el trabajo en pequeños grupos en el aula nos encontramos con el término “aprendizaje colaborativo”, en muchas ocasiones utilizado como sinónimo de aprendizaje cooperativo.

Pinilla, Tort y Gómez (cit. en Suárez Guerrero, 2010) en una investigación terminológica llevada a cabo en la literatura educativa de distintos países, detectan la utilización más o menos indiscriminada de los términos cooperativo y colaborativo, incluso dentro del mismo trabajo. Cabero (2003: 135) señala en este sentido que *“aun sabiendo que entre ambos términos se pueden establecer matices diferenciadores, los vamos a utilizar de*

forma indiferente, considerándolo como un recurso, una estrategia y una metodología de instrucción (...) en la cual varían los roles tradicionales desempeñados por el profesor y el estudiante en una metodología tradicional de receptor bancario de la información”

Es evidente que el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo comparten numerosas concepciones acerca del hecho educativo, puesto que su punto de partida es un marco filosófico en el que podemos identificar algunos principios básicos comunes a ambos, tal y como señalan Millis y Cottell (1998):

- El respeto por el alumnado de procedencias diversas y por la creencia de su potencial de éxito académico.
- El sentido de comunidad: aprendizaje como proceso eminentemente social.
- El aprendizaje considerado como un proceso activo y constructivo

Por su parte, Matthews *et al.* (2003) también ponen de manifiesto algunas creencias compartidas tanto por el aprendizaje colaborativo como por el cooperativo:

- Un aprendizaje activo es más efectivo que la recepción pasiva de información.
- El profesorado se sitúa como mediador y orientador, más que como un “sabio en la tarima”.
- La enseñanza y el aprendizaje son, fundamentalmente, experiencias compartidas entre el profesorado y el alumnado.
- Ambas perspectivas consideran necesario conseguir un equilibrio entre las actividades en pequeño grupo y la exposición del profesorado.
- Participar en actividades de pequeño grupo desarrolla destrezas de pensamiento de orden superior y aumenta las habilidades para usar el conocimiento individual.
- Aceptar la responsabilidad para aprender tanto individualmente como formando parte de un grupo contribuye a un mayor desarrollo intelectual.

- Articular las ideas individuales con las del grupo ayuda al estudiante a desarrollar habilidades de reflexión sobre sus creencias y procesos de pensamiento.
- Desarrollar destrezas sociales y de equipo es parte fundamental de una educación democrática.
- Formar parte de una pequeña comunidad de apoyo académico incrementa el éxito del alumnado.
- Apreciar el valor de la diversidad es un aspecto esencial en la actual sociedad multicultural.

No obstante, existen diferencias entre un término y otro que conviene delimitar, de cara a una mayor precisión de los distintos conceptos que fundamentan nuestra investigación. Los significados que se atribuyen socialmente y en contextos diversos a estas palabras pueden servirnos como primera referencia para encontrar las diferencias entre ellas.

Así, Pujolàs (2007) considera que la colaboración, al igual que la cooperación, es una actividad en la que se comparte el trabajo y se reparten las tareas. Sin embargo, la cooperación añade un plus de solidaridad a la colaboración, puesto que el cooperar supone que los que colaboran en algo tejan lazos afectivos más profundos. La colaboración es, con frecuencia, una acción esporádica y ocasional (por ejemplo el colaborador de un periódico) mientras que la cooperación implica un mayor compromiso en una causa común (por ejemplo el equipo de redacción de un periódico).

Lewis (2001) sostiene, asimismo, la necesidad de realizar una distinción clara entre cooperación y colaboración. Para este autor la cooperación se basa en un conjunto de actores que llegan a un acuerdo para ayudarse a alcanzar los objetivos de cada uno de los integrantes, mientras que la colaboración depende de la definición del significado común de una actividad, lo que conlleva el establecimiento de los intereses compartidos del grupo.

Panitz (1997) considera que la colaboración es una filosofía de la interacción y una forma de vida personal, mientras que la cooperación sería una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de una meta final a través del trabajo conjunto en grupos.

En el ámbito educativo se contemplan otras diferencias entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo, fundamentalmente centradas en la mayor o menor intervención del profesorado en la estructuración de la tarea.

Así, Macaully y Gonzáles (cit. en Millis y Cottell, 1998) consideran que ambas posiciones forman parte de un continuo en el que el aprendizaje colaborativo sería el menos estructurado y el aprendizaje cooperativo se situaría en el otro extremo, con un alto grado de estructuración de la tarea. En este sentido Bruffee (1995) estima que las estructuras de aprendizaje cooperativo serían más idóneas para el trabajo con los contenidos “clásicos” que forman parte del currículum básico. Por el contrario, las técnicas colaborativas se adecuarían mejor al aprendizaje de aquellos otros contenidos que no aparecen en los planes de estudios, menos “fundamentales” pero que implican más análisis, reflexión y discusión por parte del alumnado y, necesariamente una organización más autónoma del trabajo que éste lleva a cabo. Para este autor, las técnicas cooperativas serían más idóneas para el trabajo en los niveles inferiores del sistema educativo, mientras que el aprendizaje colaborativo sería el más apropiado para realizar en las aulas universitarias. Como señalan Barkley, Cross y Major (2007: 19) *“si hay una tendencia a la clarificación de la nomenclatura del aprendizaje interactivo en grupo, parece ir en la dirección de utilizar la expresión aprendizaje colaborativo en la educación superior y la de aprendizaje cooperativo en la educación secundaria y en la primaria”*.

Suárez (2010: 57-58) sintetiza los distintos posicionamientos y puntos de vista sobre ambas perspectivas y realiza algunas conclusiones al respecto que, desde nuestro punto de vista, resultan muy clarificadoras:

- La diferencia conceptual entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo no es un simple ejercicio de distinción terminológica, sino que implica la distinción con el léxico de dos formatos de interacción diferentes.
- Tanto la colaboración como la cooperación se sitúan en el plano del compromiso interpersonal entre un conjunto de personas hacia la consecución de una meta global de aprendizaje, no sólo como relación accidental.

- La investigación pone de manifiesto la mejor adecuación del aprendizaje colaborativo o cooperativo en función de los contenidos objeto de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje cooperativo estaría más indicado para el desarrollo de los contenidos curriculares.
- La cooperación se apoya en estructuras de aprendizaje sugeridas por el docente mientras que la colaboración admite una interacción muy particular ajustada a la dinámica interna de sus integrantes.
- Tanto cooperación como colaboración son formas de interacción que suponen reciprocidad y responsabilidad con la tarea, en el caso de la cooperación propiciado por el docente mientras que en la colaboración se dirige como una fuerza interna, más independiente de una orientación externa.

Algunas conclusiones a las que hemos llegado después de esta primera aproximación a los distintos conceptos que forman parte de la terminología que nos ocupa en esta investigación serían las siguientes:

- La enseñanza en pequeños grupos es una estrategia formativa que en modo alguno puede limitarse a una forma distinta de agrupar al alumnado en el aula. Es necesaria una intervención, más o menos guiada, del profesorado responsable.
- El grado de esta intervención determina, en gran medida, la realización de un trabajo realmente cooperativo.
- Existe una gran confusión terminológica en la literatura revisada, por lo que sería beneficioso una mayor precisión al respecto.
- El trabajo en grupo se equipara, de forma muy sistemática, al aprendizaje cooperativo al igual que ocurre con los términos grupo y equipo.
- Sí existe un posicionamiento bastante definido en cuanto a la diferenciación de los conceptos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, aunque ello no implica que, en algunos trabajos se utilicen igualmente de forma indiscriminada.

- En el contexto de nuestra investigación hemos utilizado el término “trabajo en grupo” puesto que es el más usual entre los participantes y protagonistas de la misma, alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación. No obstante, partimos de una concepción de trabajo en pequeño grupo como una estrategia formativa diseñada intencionalmente por el profesorado, que no puede quedar reducida a un simple trabajo conjunto, sino que pretende la adquisición por el futuro docente de habilidades y destrezas que le permitan llevar a cabo un trabajo cooperativo.

3. Definición de aprendizaje cooperativo

En la delimitación y concreción sobre el concepto de aprendizaje cooperativo que venimos realizando, nos acercaremos a un sentido más preciso del término, considerando las propuestas de distintos autores, trazando una panorámica que pueda sernos útil en la clarificación de nuestro conocimiento sobre el tema.

Tomando como referencia el estudio realizado por Suárez (2010), revisaremos algunas definiciones significativas realizadas sobre aprendizaje cooperativo, cada una de las cuales destaca aspectos diferentes sobre el mismo:

Así, para Johnson, Johnson y Holubec (1999: 14) el aprendizaje cooperativo hace referencia al *“empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”*

Slavin, (1999) por su parte, considera que *“todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los estudiantes deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos”* (Slavin, 1999: 19).

Según Melero y Fernández (1995: 35-36) con el término aprendizaje cooperativo estaríamos refiriéndonos:

“A un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas. Poseen un formato de antemano de modo que el profesor sabe en todo momento cuál es el siguiente paso, que varía en función del método en particular, pero todos incluyen pequeños grupos de estudiantes (por lo general entre cuatro y seis personas) ayudándose mutuamente a controlar una tarea o material escolar ofertados por el docente”

García, Traver y Candela (2001: 36-37) definen el aprendizaje cooperativo, en su sentido más básico como *“la actividad en pequeños grupos desarrollada en el aula (...) en la que, después de recibir instrucciones del profesor, todos los estudiantes intercambien información y trabajen en una tarea hasta que todos sus miembros la entiendan y aprendan a través de la ayuda mutua, siempre en colaboración”*

Lobato (1999: 23) se refiere al aprendizaje cooperativo, en términos genéricos, *“como un movimiento basado en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según los cuales los estudiantes deben trabajar para conseguir resultados más significativos para todos”*

Serrano y González-Herrero (1996: 44), recogiendo las aportaciones de Sharan (1980) y Slavin (1990) consideran que un método de aprendizaje cooperativo *“puede definirse como un sistema instruccional en el que el trabajo no se encuentra determinado exclusivamente por el producto académico, se orienta hacia una meta común y se efectúa en pequeños grupos de una cierta heterogeneidad interna”*

Colomina y Onrubia (2004: 418) señalan que *“en el aprendizaje cooperativo, un grupo de alumnos realiza, siguiendo una cierta estructura preestablecida, una actividad o tarea previamente determinada, con un mayor o menor grado de discusión o planificación conjunta y una mayor o menor distribución de responsabilidades y división de la tarea entre los miembros del grupo”*.

Para Rué (1998: 20), *“el término aprendizaje cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la*

clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas”.

Pujolàs (2007: 15) considera que *“el aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos, y aprendan, además, a trabajar en equipo”*

Suárez (2010: 61) entiende el aprendizaje cooperativo como *“una estrategia pedagógica que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo”.*

Estas definiciones destacan distintos aspectos del aprendizaje cooperativo, pero para Suárez (2010: 60) presentan algunos puntos de coincidencia entre ellas:

- El aprendizaje cooperativo se basa en una concepción de la interacción como desarrollo del aprendizaje y condición social del aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo es un conjunto de procedimientos de enseñanza estructurados, un sistema de acción propuesto por el docente para favorecer la interacción en torno a metas compartidas.
- El aprendizaje cooperativo se organiza en equipos reducidos de estudiantes que interactúan recíprocamente y tienen como meta el desarrollo del aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros.
- El aprendizaje cooperativo implica una base axiológica asociada a la ética de la participación, la atención a la heterogeneidad y la ayuda mutua.

Por nuestra parte y, considerando los distintos aspectos señalados anteriormente, consideramos que el aprendizaje cooperativo puede definirse como *“la organización de la acción didáctica del aula en pequeños grupos de estudiantes que, con la supervisión y ayuda ajustada del docente, trabajan para conseguir objetivos comunes de aprendizaje, asumiendo para ello su responsabilidad individual y colectiva”.* Nos parece importante destacar la

importancia de la estructuración de la tarea por parte del docente, aspecto que, desde nuestro punto de vista, juega un papel de suma importancia en la consecución de la organización de una interacción cooperativa en todo su sentido y no se limite a la simple colaboración puntual o a un “sumatorio de distintas partes”. Como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999: 45) *la cooperación es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida en el aula.*

3.1. Beneficios de la utilización del aprendizaje cooperativo.

Los efectos positivos del trabajo cooperativo para el aprendizaje del alumnado frente a los otros tipos de organización de actividades de aula (competitiva o individualista) han sido ampliamente descritos en distintas investigaciones a lo largo de las últimas décadas. Colomina y Onrubia (2004) realizan una revisión de algunos de los estudios más relevantes (Sharan, 1980; Bossert, 1988 y Qin, Johnson y Johnson, 1995) en la que se constatan, de manera muy reiterada, los efectos positivos de las estructuras cooperativas con respecto a las de carácter competitivo o individualista. De igual forma, los beneficios que se derivan del aprendizaje cooperativo han sido ampliamente mostrados en siete revisiones teóricas realizadas por la Universidad de Minnesota, que identifican los avances de investigación más relevantes realizados en este campo en el siglo pasado.

La primera de ellas (que incluye la revisión de 122 estudios desarrollados entre 1924 y 1981) y la cuarta (en la que se revisaron 374 estudios publicados entre 1897 y 1987) han tenido como propósito explicar los efectos que provoca la organización del aula de forma individualista, competitiva y cooperativa en los niveles de logro académico (Johnson et al., 1981 y Johnson y Johnson, 1987).

La segunda revisión de investigaciones sobre cooperación focalizó su interés en analizar las repercusiones del aprendizaje cooperativo en los patrones de interacción desarrollados en escuelas de integración, entre niños de minorías culturales y niños discapacitados físicos, psíquicos y motóricos (Johnson et al, 1983).

La tercera revisión examinó el impacto de la cooperación, competición e individualización en las relaciones interpersonales, la motivación, la autoestima y el aprendizaje (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983).

El quinto meta-análisis (Johnson y Johnson, 1990) ha revisado 177 estudios publicados entre 1940 y 1990 y se centró de nuevo en los efectos que los distintos tipos de interdependencia social ejercían sobre la atracción interpersonal (Gavilán, 2002).

La sexta revisión se ocupó de abordar un meta-análisis, a partir de 20 investigaciones (Johnson y Johnson, 2000a), en las que se comparó los efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de conflictos, demostrando la importancia de la mediación entre iguales para resolver los conflictos que se producen en las aulas.

La séptima revisión (Johnson y Johnson, 2000b), abordó la importancia del aprendizaje cooperativo en la educación para la paz y el desarrollo de comportamientos democráticos.

La octava y última revisión (Johnson, Johnson y Stanne, 2000), se ocupó de estudiar la efectividad de diferentes métodos, estrategias y maneras de organizar el aula para conseguir un verdadero aprendizaje cooperativo. Este último meta-análisis ha revisado 194 investigaciones y una de las revelaciones más significativas que arroja es la constatación de la distribución desigualitaria de investigaciones y estudios en los diferentes niveles educativos (Gillies y Ashman, 2003), apreciándose una diferencia cuantitativa en los estudios de aprendizaje cooperativo en educación infantil (14% de estudios fueron realizados con niños de 0 a 3 años, 27% con alumnado de 3 a 6 años), educación primaria (36% de niños entre 6 y 12 años), educación secundaria obligatoria (21% de estudios focalizados en niños de 12 a 16 años), no existiendo nada más que un 2% de trabajos que abordan el aprendizaje cooperativo en niveles como educación de adultos y educación universitaria.

Suárez (2009), tomando como referencia los estudios de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Slavin (1999) señala en este sentido tres dimensiones esenciales en las que la práctica del aprendizaje cooperativo puede incidir de manera altamente satisfactoria para el alumnado que trabaja cooperativamente:

- *Incremento del rendimiento académico.* La mayoría de los trabajos realizados ponen de manifiesto que aprender de forma cooperativa produce un incremento significativo en el rendimiento de todos y cada uno de los participantes, en comparación con otros grupos que siguen aprendiendo de una forma individualista o competitiva. Es evidente que si hay una responsabilidad y un compromiso de todos para conseguir el logro del equipo tendremos que implicarnos más en la tarea y aumentaremos nuestro esfuerzo individual. Como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999: 24) la investigación pone de manifiesto:

“mayores logros por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico”.

- A nivel de *relaciones interpersonales*, el aprendizaje cooperativo favorece un tipo de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que la idea de la que se parte es la de aceptación de la diferencia como ayuda en el logro de los objetivos, tanto personales como del equipo en su conjunto. Como señala Slavin (1999: 61) *“las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y las relaciones entre los alumnos de rendimiento normal y los que tienen dificultades muestran, en general, que este tipo de aprendizaje puede ayudar a superar las barreras que impiden la amistad y la interacción entre alumnos”.*
- A nivel *intrapersonal*, las interacciones cooperativas fortalecen la autoestima de los participantes, puesto que se favorecen sentimientos de confianza hacia la tarea realizada, al ser ésta tan importante y necesaria como la de cualquier otro miembro del equipo. De esta forma se contribuye a un mejor bienestar emocional general del alumnado, pues se autopercibe como alguien digno y valioso desde sus propias capacidades y posibilidades. Las situaciones de aprendizaje cooperativo promueven *“mayor salud mental: esto incluye un ajuste*

psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 24).

Por su parte, de la profunda revisión de la literatura científica que nos aportan Serrano y Pons (2007) y Serrano, Pons y González-Herrero (2007), podemos inferir que la metodología cooperativa contribuye a: (1) Incrementar el nivel de logro de los estudiantes, considerados en un amplio rango de edad y en actividades cooperativas de distinta naturaleza; (2) Mejorar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje; (3) Crear una actitud positiva hacia el aprendizaje; (4) Correlacionar positivamente con unos niveles elevados de autoestima; (5) Responsabilizar al alumnado de su implicación en el aprendizaje; (6) Mejorar la cohesión grupal y valorar las diferencias como elementos positivos de grupos heterogéneos; (7) Facilitar la integración de alumnado con necesidades educativas especiales y (8) Disminuir los comportamientos agresivos, al facilitar mecanismos de actuación democráticos.

Estos beneficios del aprendizaje cooperativo se verifican con alumnado de distintos niveles educativos y edades, en distintas áreas curriculares y en tareas diversas, tanto centradas en aprendizajes memorísticos como en procesos de resolución de problemas de alto nivel cognitivo. En este sentido, Pérez Sánchez (2008) encuentra un refuerzo circular, al advertir que la técnica cooperativa de trabajo produce una mejora del rendimiento académico que incita a los alumnos a perseverar en este tipo de trabajo, esto supone el mantenimiento y el aumento del número de interacciones que se producen en el aula entre los alumnos y entre éstos y el profesor, interacciones que vuelven a influir en el aprovechamiento escolar y en las actitudes hacia el trabajo escolar.

Con respecto a la enseñanza universitaria Springer, Stan y Donovan (1999) llevaron a cabo un meta-análisis sobre los efectos que el aprendizaje en pequeños grupos tiene sobre el rendimiento, constancia y actitudes de estudiantes universitarios de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología. Localizaron 383 investigaciones publicadas desde 1980 pero sólo 39 cumplían los criterios que los autores habían considerado para ser incluidos en el estudio. Una síntesis de las principales conclusiones a las que llegaron es recogida por Barkley, Cross y Major (2007: 27):

- El alumnado de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología que estudió en la modalidad de pequeño grupo demostró un mayor rendimiento que aquél otro que había seguido un sistema de enseñanza tradicional.
- Los efectos del aprendizaje en pequeños grupos sobre el rendimiento fueron significativamente mayores cuando se medían con exámenes realizados por el profesorado en lugar de instrumentos estandarizados.
- La constancia de los estudiantes en las clases que se organizaban en grupos pequeños fue significativamente mayor que la que se producía en clases tradicionales.
- Los efectos positivos del trabajo en pequeño grupo se constataron de igual forma en hombres y mujeres, en asignaturas básicas y complementarias, en los distintos cursos y en minorías con representación inferior a la media (afroamericanos y latinos)
- El aprendizaje en pequeños grupos conduce a unas actitudes más favorables con respecto al aprendizaje del material.
- Las reuniones fuera del aula producen mayores efectos sobre el rendimiento que el trabajo en clase, pero ésta tiene efectos más positivos sobre las actitudes del alumnado.

Springer, Stan y Donovan (1999) resumen sus hallazgos haciendo las siguientes consideraciones:

“Los alumnos que estudian en pequeños grupos muestran, en general y en mayor medida, un superior rendimiento académico, manifiestan actitudes más favorables con respecto al aprendizaje y son más constantes en las asignaturas o programas de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología que sus compañeros que reciben una enseñanza más tradicional. Los efectos señalados son relativamente amplios en la investigación sobre la innovación educativa y tienen gran importancia práctica” (Springer, Stan y Donovan, 1999: 42).

4. Fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo

Un acercamiento a la investigación y práctica del aprendizaje cooperativo nos sitúa ante un campo disciplinar con un largo recorrido en el ámbito educativo que, a pesar de las reticencias sobre su implementación que puedan encontrarse todavía en algunos contextos, es considerado como uno de los procedimientos más efectivos para conseguir un mejor desarrollo social y personal del alumnado. Johnson, Johnson y Smith (2007) señalan en este sentido al aprendizaje cooperativo como una metodología ampliamente reconocida y, en muchas ocasiones incluso preferida, en todos los niveles del sistema educativo de un gran abanico de diferentes países, calificándola como un “éxito de la psicología y la educación”, fundamentalmente producido por la estrecha relación entre la teoría, la investigación y la práctica.

Este estado de la cuestión, ciertamente favorable, pensamos que es el resultado de las distintas aportaciones y posicionamientos que, desde la Pedagogía y la Psicología, han ido configurando un corpus científico de gran relevancia, tal y como hemos señalado anteriormente. Creemos necesario, por tanto, iniciar nuestra aproximación a la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo llevando a cabo una revisión de los antecedentes que, desde distintas perspectivas, han contribuido a la formación de este campo teórico.

4.1 Antecedentes pedagógicos

Ovejero (1990) considera que son muchos los pedagogos en la historia de la educación, tales como Rousseau, Ferrer, Cousinet, Neill, Freinet y Makarenko, que han manifestado una oposición clara a la competición como técnica escolar de motivación del alumnado por considerarla perjudicial para su formación psicológica y moral por lo que, aunque no hayan realizado prácticas de aprendizaje cooperativo en sentido estricto, pueden ser considerados como antecedentes del mismo.

Rué (1998) menciona, igualmente, las aportaciones realizadas por autores como Decroly, Freinet y Freire, puesto que, salvando la distancia en el tiempo y la diferencia en los valores de referencia que mantienen entre ellos, comparten la idea de que la condición

fundamental para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas es que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales, enfatizando el valor educativo de la interacción social en el aula, tanto en la dimensión de las relaciones sociales como en la del aprendizaje. Esta idea supone un importante cambio para la práctica docente, ya que desde esta perspectiva:

“las modalidades de aprendizaje desplegadas por un sujeto en clase ya no pueden ser consideradas sólo una propiedad específica de aquel individuo, como un comportamiento propio, sino que deben ser interpretadas según el juego de intercambios que se dan en las aulas, a lo largo de un proceso de escolaridad, como un comportamiento resultante de los intercambios de aquél individuo con el medio clase” (Rué, 1998: 20).

Roca y Martínez (1999) consideran las principales directrices de la escuela moderna que, en su opinión entroncan directamente con la presencia del grupo de iguales en educación:

- Participación activa del alumnado en su propio desarrollo.
- Gran preocupación por integrar la vida social de niños y niñas, por lo que conceden un lugar preponderante a los procesos colectivos, la cooperación y la participación. Esto supone la inclusión de tiempos y espacios para el trabajo educativo en grupo, como preparación para la vida social futura.
- Los valores democráticos son imprescindibles para los ciudadanos y deben inculcarse desde la escuela.
- El aprendizaje se concibe como resolución de problemas, por lo que la argumentación y la experiencia del alumnado son instrumentos educativos de primer orden, así como el diálogo entre todos los integrantes de las situaciones de enseñanza.

Siguiendo el análisis realizado por Alfageme (2001) algunos de los autores en los que pueden situarse los antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo quedan recogidos en la figura 2.2. Comentaremos, a continuación, las ideas más relevantes de algunos de ellos.

Rousseau	
Cousinet	
Dewey	
Representantes de la Escuela Nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Reddie - Decroly - Milani - Makarenko
Neill	
Wyneken	
Lewin	
Rogers	
Representantes de la Escuela Moderna	<ul style="list-style-type: none"> - Ferrer i Guardia - Freinet - Freire

Figura 2.2. Antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo (Fuente: Alfageme González, 2001)

Ovejero (1990) considera que la relación de **Rousseau** (1712-1778) con el aprendizaje cooperativo es muy periférica, aunque destaca como antecedente más explícito su rechazo radical a la competición, entendida como el estímulo de las capacidades del individuo producido por el deseo de hacerse valer, de afirmación del valor propio.

Cousinet (1881-1973) y su método de trabajo libre por grupos constituye un claro antecedente del aprendizaje cooperativo. Para Blázquez (1994) el método Cousinet concede al alumnado muchas posibilidades de acción a través del trabajo en grupo:

- La distribución de las clases en grupo es libre
- El grupo utiliza como elemento de cohesión el mobiliario y el material de documentación organizado por el mismo grupo.

- La experiencia social ligada a la vida en grupo posee la nota de la máxima libertad de vinculación, en cuanto que cada uno es libre tanto de entrar en el grupo que prefiere como de salir de él.
- El grupo elige, de acuerdo con el profesor, el tema o proyecto a realizar.

Ovejero (1990) pone de manifiesto el estudio realizado por Cousinet sobre la vida social en el interior de la escuela, en el que la necesidad de socialización se presenta como uno de los aspectos esenciales a considerar en el desarrollo del niño, por lo que estima que esta tendencia podría ser aprovechada con fines didácticos. Cousinet (cit. en Ovejero, 1990), afirma que el grupo es formativo para la persona, no sólo desde el punto de vista social sino también desde el punto de vista intelectual, por lo que, en este sentido, coincide con los presupuestos del aprendizaje cooperativo.

El filósofo y pedagogo norteamericano **Dewey** (1859-1952) creó en 1896 una escuela experimental que se asentaba sobre la base de los intereses y las necesidades de cada periodo evolutivo y en la que la dinámica de aula estaba presidida por la cooperación por lo que, como señala Serrano, Pons y Ruiz (2007: 129) *“podemos concluir que Dewey dispuso de los elementos teóricos y empíricos para valorar la importancia de la cooperación en el proceso instruccional”*.

Dewey (cit. en Serrano, 2007) considera que el aprendizaje cooperativo es un instrumento fundamental en la preparación de los individuos para la vida democrática, teniendo la escuela que adoptar en todo momento una actitud experimental, buscando siempre la perfección de la tarea educadora para que la persona experimente de manera directa el proceso esencial implicado en la democracia: la cooperación (Serrano, Gonzalez-Herrero y Martínez-Artero, 1997).

Dewey entiende la educación como una necesidad vital de la naturaleza humana: como función social, puesto que dispone mejor a las personas para su participación en los grupos sociales a los que pertenece, como control o dirección, para que no haya desacuerdos entre el individuo y las costumbres de su grupo social y como proceso continuo de crecimiento (Alfageme, 2001).

Dewey es considerado como el primer gran filósofo de la educación en una sociedad democrática, siendo un referente de primer orden en las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo y sus aplicaciones didácticas que se han venido realizando en las últimas décadas. Así, el método de *Investigación en Grupo*, creado por el equipo de Shlomo Sharan en Israel, intenta “traducir a la práctica del aula algunos de los principios educacionales formulados por John Dewey” (Sharan y Sharan, 2004: 17),

Ferrer i Guardia (1809-1909) representa un antecedente claro del aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Fue el fundador de la Escuela Moderna que, aunque no era una escuela de aprendizaje cooperativo, sí incluía algunos elementos de éste tales como:

- La ausencia de competición a diferentes niveles, basándose principalmente en el principio de la solidaridad que requiere la libre actividad cooperadora del educando. Éste, se constituye a veces en educador de sus compañeros más jóvenes, incrementando el espíritu crítico, mecanismo fundamental responsable de la eficacia del aprendizaje cooperativo.
- La defensa de una libertad absoluta del alumnado, claramente a favor de una transformación social.
- En cierta forma hay un antecedente de la utilización del aprendizaje cooperativo como instrumento que puede evitar la segregación, puesto que uno de sus principios fundamentales es la coeducación entre las clases sociales.

La figura de **A. Makarenko** (1888-1939) y sus experiencias en las Colonias Gorki y Djerzinski en la antigua URSS, es también considerada como un antecedente del aprendizaje cooperativo, fundamentalmente por su concepción de la escuela como colectividad educativa (Alfageme, 2001). La idea central de Makarenko es la colectividad, que constituye, al mismo tiempo, fin y medio de la educación (Trilla, 2001). El educador es quien crea y organiza la colectividad, pero es ésta quien realmente educa a las personas, por lo que el docente no actúa sólo relacionándose directamente con el educando, sino también y sobre todo, organizando el medio social en que éste se desarrolla: “*En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad*” (Makarenko, cit. en Trilla, 2001)

Freinet (1896-1966) creó un movimiento o Pedagogía Freinet cuya característica principal es la cooperación entre maestros, alumnos y ambos entre sí. Para García, Traver y Candela (2001) los tres elementos centrales de su concepción pedagógica serían los siguientes:

- La valoración del niño como sujeto único al que la pedagogía tiene la obligación de ayudar en su proceso de formación.
- La necesidad de crear unas técnicas adecuadas, en este sentido, que no sólo tengan como objetivo el desarrollo de ciertas cualidades, sino la totalidad del sujeto.
- La superación del intelectualismo de la vieja escuela, junto con la valoración educativa del juego-trabajo.

Blázquez (1994) señala las principales técnicas de la Pedagogía Freinet:

a) El método del *texto libre*, pilar y punto de partida de su pedagogía. A través de él el alumnado expresa sus vivencias y necesidades. Cada alumno escribe su propio texto que es leído en clase. Posteriormente se elige uno que es perfeccionado entre todos, tratándose en este diálogo colectivo los diferentes aspectos que pueden ser tratados a propósito del mismo (ortografía, vocabulario, dibujo...)

b) *La imprenta en la escuela*. El proceso de impresión de los textos se lleva a cabo de forma cooperativa en todas sus fases, desde la preparación hasta la adopción de distintos roles y funciones de los distintos participantes: redactores, dibujantes, manipuladores.

c) *La correspondencia escolar*. El alumnado intercambia correspondencia periódica con otros centros, acentuando el carácter comunicativo de la escritura, su utilidad como medio de información y el valor de la amistad y la solidaridad más allá del centro escolar.

d) *El periódico escolar*. Se plantea como una continuación del texto libre, por lo que está basado en la expresión vital del alumno que cobra una mayor dimensión comunicativa. Resulta, por tanto, un nexo entre la escuela y la comunidad, además de ser un recurso para implicar a las familias en la educación de sus hijos.

No obstante, para Ovejero (1990) y Alfageme (2001), Freinet no plantea la cooperación en el sentido en el que entendemos el aprendizaje cooperativo, se trataría más

bien de un trabajo de grupo completado y enriquecido con un trabajo personal, aunque sí hay algunas características que se relacionan estrechamente con el aprendizaje cooperativo:

- Predominio del trabajo colectivo, lo que implica una reducción al mínimo de las clase magistrales.
- Responsabilidad individual de cada alumno en el seno de la clase.
- Conflictos mediatizados por el grupo y solucionados en común.

Ovejero (1990) considera, en este sentido, que el Movimiento Freinet es cooperativo, pero en un sentido diferente del que se postula desde el aprendizaje cooperativo. Se trataría más bien, de una cooperación maestro-alumno y no tanto alumno-alumno, puesto que su objetivo no era tanto potenciar la interacción entre el alumnado como la lucha o reacción en contra del autoritarismo del profesor.

Paulo Freire (1921-1997) considera que el diálogo es una exigencia existencial, no podemos existir como personas si no es a través del diálogo, puesto que lo que humaniza al hombre es la transformación del mundo, y éste se transforma a través del diálogo (Freire, 1977). La relación educativa es una relación dialógica, que está basada en el diálogo sobre una situación que, problematizada por el educador y por los educandos, se desentraña en el diálogo entre los educandos y entre éstos y el educador (Fernández, 2001).

El aprendizaje dialógico llevaría a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes educativos que interactúan con el alumnado (Botey y Flecha, 1998). Ello supondría, entre otros aspectos:

- La acción conjunta de profesorado, familiares y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje. La coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta el rendimiento del alumnado y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.
- La noción de educador no debe ser restringida al profesorado. Su formación debe incluir a todos los agentes educativos.
- La sustitución del objetivo de diversidad por el de igualdad que incluye la diversidad. El objetivo freiriano de unidad en la diversidad o igualdad de las

diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad, tengan derecho a una educación igualitaria.

Para Pujolàs (2008) el aprendizaje cooperativo, en la medida que los alumnos de los distintos equipos de trabajo deben decidir entre todos la mejor forma de resolver un problema o de realizar una tarea y en la medida que les obliga a compartir y discutir puntos de vista distintos, a comprender las razones de los demás sobre una determinada toma de decisiones, contribuye sin duda a educar la capacidad de diálogo entre sus miembros:

“Este diálogo –o esta capacidad de dialogar- no se desarrollará, sin embargo, si no se dan las condiciones que lo posibilitan, es decir: si no se desarrolla entre los miembros de un mismo equipo una relación de amistad, si uno se cree superior a los demás por el hecho de considerarse más sabio, o perteneciente a un grupo social superior; si no todos los miembros del equipo están convencidos de las posibilidades de los demás, de su capacidad de aportar algo positivo para él y para el equipo; si no se esfuerzan, con espíritu crítico, por identificar los aspectos que deben mejorar o cambiar en el funcionamiento de su equipo; si no son capaces de comprometerse personalmente (establecer compromisos personales) para el bien colectivo del equipo” (Pujolàs, 2008: 336).

El aprendizaje dialógico es así mismo, uno de los principios básicos que sustentan el movimiento de “comunidades de aprendizaje”. Las comunidades de aprendizaje hacen referencia a *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula”* (Valls, cit. en Elboj et al, 2002:74). Una de las estrategias que utiliza la comunidad de aprendizaje son los *grupos interactivos*, a través de los cuales el aula se organiza en pequeños grupos constituidos bajo el criterio de la máxima heterogeneidad, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de conocimiento. Cada grupo interactivo realiza las distintas actividades bajo la mediación de una persona adulta, ya sea como docente o como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica

supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

4.2. Antecedentes psicológicos

En la revisión de los antecedentes del aprendizaje cooperativo procedentes del campo de la psicología podemos destacar tres grandes escuelas: Piaget y la escuela de Ginebra, Vigotsky y la escuela soviética y la psicología de G.H.Mead y la tradición norteamericana. Todas ellas comparten la importancia del contexto social como elemento fundamental para el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento (Ovejero, 1990 ; Serrano y González Herrero, 1996 y Alfageme 2003).

Para Tudge y Rogoff (1995), la teoría de **Piaget** (1896-1980) incorpora la idea de que el mundo social en el que el niño se desenvuelve juega un importante papel en su desarrollo, aunque la influencia social no constituye el aspecto central de su epistemología genética, centrada en cómo los niños llegan a comprender las formas físicas y lógicas del mundo mientras actúan en él como individuos. Como señala Ovejero (1990), sus primeros trabajos sientan las bases teóricas que pueden explicar la eficacia de la relación entre iguales (Piaget, 1923, 1932, 1947), posteriormente desarrolladas por la Escuela de Ginebra (Mugny y Doise, 1983 y Perret-Clermont, 1984). Estos autores, como señala Gavilán (2009: 132) “ *dieron el salto de una psicología cognitiva, centrada en un enfoque individualista del desarrollo cognitivo, a una psicología social evolutiva que define las realidades psicológicas relacionadas con el concepto de inteligencia como realidades sociales por naturaleza*”. La noción de “conflicto cognitivo” de Piaget como motor de la inteligencia fue reelaborada por sus continuadores, los cuales propusieron que el “conflicto sociocognitivo”, producido por la confrontación de puntos de vista diversos entre los niños participantes en una situación interactiva, produce una reestructuración en sus esquemas y una mayor elaboración en sus modos de pensar al facilitar el proceso de descentración (Batista y Rodrigo, 2002).

La eficacia del conflicto sociocognitivo, desde este punto de vista, se debería fundamentalmente a tres razones (Mugny y Doise, 1983; Gavilán, 2009):

- El niño toma conciencia de la existencia de respuestas diferentes a las suyas.

- Otras personas pueden proporcionar las indicaciones pertinentes útiles para elaborar un nuevo modelo cognitivo.
- El conflicto sociocognitivo provoca que el niño sea cognoscitivamente activo, al necesitar coordinar distintas alternativas. Esta actividad, además, le lleva a implicarse en una relación social específica con el otro, por lo que no sólo activa su inteligencia sino que también resuelve su relación personal con los otros.

A diferencia de la teoría de Piaget, la teoría de **Vigotsky** (1896-1934) se construye sobre la premisa de que el desarrollo individual no puede entenderse sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como social, en el que la persona se encuentra inmersa (Tudge y Rogoff, 1995). La teoría vigotskyana explica la actividad psicológica teniendo como unidad de análisis a la actividad social, desde la cual el funcionamiento individual avanza hasta un plano superior.

Vigotsky (2000) nos presenta un marco psicológico idóneo para comprender la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje. Este autor defendía que el desarrollo de los procesos intelectuales superiores, propios de los seres humanos, es producto de nuestra participación en actividades socialmente organizadas con otras personas, las cuales, de una u otra manera, nos ayudan a internalizar los procesos intelectuales implícitos en esas actividades sociales, lo que nos permite apropiarnos de las herramientas que la cultura pone a nuestro alcance (Vigotsky, 2000). Cubero y Luque (2004) señalan que, para Vigotsky, lo que permite a niños y niñas interiorizar los instrumentos necesarios para aprender a pensar y actuar es su participación en actividades culturales donde comparten con compañeros más capaces los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura.

El concepto que Vigotsky propone (1978, 1987) para comprender la naturaleza interactiva y social del desarrollo es el de “zona de desarrollo próximo”, que podría definirse como *“la distancia entre el nivel del desarrollo del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados”* (Vigotsky, 1978 cit. en Wertsch, 1988). Coll, Onrubia y Mauri (2008: 36) señalan la zona de desarrollo próximo en los siguientes términos:

“El espacio específico de interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de adultos o individuos más expertos en el manejo de los conocimientos y herramientas culturales pueden favorecer en un aprendiz un funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento intrapsicológico individual, y que pueda, a su vez, ser interiorizado o internalizado para dar lugar a un avance en ese funcionamiento intrapsicológico”

Cubero y Luque (2004) recogen algunas de las características más relevantes de la “zona de desarrollo próximo”, por las implicaciones para la comprensión de la intervención educativa en contextos formales como son las instituciones educativas:

- La “zona de desarrollo próximo” no es una propiedad del individuo en sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos, puesto que está determinada tanto por el nivel de desarrollo como por las formas de instrucción implicadas en el transcurso de la actividad.
- La zona de desarrollo potencial no es una zona estática sino dinámica, donde cada paso es una construcción fruto de la interacción específica de ese momento. En situaciones de interacción, la persona que posee un nivel de ejecución más alto realiza acciones encaminadas a que el participante menos competente pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de hacer solo.
- El papel activo de los aprendices es de gran importancia en ese carácter dinámico de la “zona de desarrollo próximo”, siendo las intervenciones de todos los participantes en la actividad, no sólo de los más expertos, algo fundamental para el desarrollo que puedan tomar esas actividades.

El concepto de “zona de desarrollo próximo”, se presenta, por tanto, como categoría fundamental en la que situar la importancia de la acción social en el proceso educativo a través de la planificación intencional de ayudas ajustadas a las diversas situaciones (Onrubia, 1997).

La tradición norteamericana del interaccionismo simbólico tiene a **Mead** (1863-1931) como su máximo representante. Mead (1999) se plantea la búsqueda de un marco teórico y conceptual que explique la vida del individuo integrando los aspectos cognitivos y

socioafectivos de la experiencia humana. Para Blanco (1988) la principal contribución de Mead es el desarrollo de la teoría de la persona como fruto de la interacción social a través de símbolos significantes. Por su parte Ovejero (1990) considera a este autor muy próximo a las posiciones de Vigotsky y es, desde su punto de vista, el que ha tenido una influencia más positiva en los estudios sobre aprendizaje cooperativo.

Para Mead (1999) el yo, la conciencia (el “self”) se origina en el transcurso de la vida interactiva y comunicativa del sujeto, por lo que intenta *“acercarse a lo psicosocial huyendo tanto del egocentrismo del individualismo metodológico como del sociocentrismo del holismo sociológico”* (Ovejero, 1990: 74). La persona se experimenta a sí misma como tal indirectamente desde los puntos de vista de los otros miembros del mismo grupo social o desde el punto de vista del grupo social al que el individuo pertenece, considerado como un todo. El “self” de un individuo se desarrolla a través de los juicios que otro ofrece de él en un contexto social en el cual este individuo y otro interactúan (Poveda, 2007)

Dentro de esta tradición García, Traver y Candela (2001) ponen de manifiesto la importancia de las aportaciones llevadas a cabo desde el ámbito de la Psicología Social, haciendo referencia a autores como Lewin (1978) y su definición del concepto de grupo y, sobre todo, las de su discípulo Morton Deutsch que, desde la línea teórica de Lewin estudió más explícitamente el tema de la cooperación y la competición. Deutsch (1949) definía una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de sus objetivos, de tal manera que un alumno alcanza sus objetivos si, y sólo si, los demás con los que trabaja cooperativamente alcanzan también los suyos. Las personas, por tanto, tienden a cooperar para conseguir sus objetivos. De esta manera *“Deutsch remarca dos de las piedras angulares que fundamentan el aprendizaje cooperativo: la unidad de meta para todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla y, además, entendiendo la interacción como fuente de aprendizaje”* (García, Traver y Candela, 2001: 25).

5. El aprendizaje cooperativo en el aula como contexto social de aprendizaje

5.1. El aprendizaje como construcción social

El recorrido que hemos realizado sobre los distintos antecedentes psicopedagógicos que fundamentan el aprendizaje cooperativo nos ofrece un punto de partida sobre el cual se han ido articulando, a lo largo de los últimos cincuenta años, un gran número de investigaciones y prácticas educativas que ponen de relieve la consideración de la interacción social entre el alumnado y el aprendizaje en pequeños grupos. Colomina y Onrubia (2004) señalan en este sentido, el consenso existente en la consideración del aprendizaje como un proceso constructivo, de carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, y la enseñanza como un proceso complejo de estructuración y guía, mediante apoyos diversos, de esa construcción. Los postulados de la teoría sociocultural se presentan, por tanto, como un marco de comprensión idóneo para considerar la importancia de la cooperación como acción pedagógica (Suarez, 2010).

Cubero y Luque (2004) sintetizan las relaciones que se establecen en la teoría sociocultural y el aprendizaje escolar:

- El proceso de construcción de conocimientos no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de construcción conjunta que se realiza con ayuda de otras personas, que en el contexto escolar son los compañeros de aula y el profesorado (Driver *et al.* 1994; Edwards y Mercer, 1988 y Valsiner, 1988).
- El aula se redefine como una comunidad de aprendices donde el profesorado organiza y dirige las actividades (Bruner, 1997)
- La ayuda educativa se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll *et al.* 1995) y se hace posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión. Coll, Onrubia y Mauri (2008) consideran que los procesos, mecanismos y dispositivos de influencia educativa operan en el marco de la actividad conjunta o «interactividad» que se produce entre los agentes educativos y los aprendices. Para el contexto concreto de las

prácticas educativas formales, la interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesorado y el alumnado en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y es construida por los participantes a lo largo del propio proceso de interacción (Coll, 1981). La interactividad no incluye sólo los intercambios comunicativos directos entre el profesorado y el alumnado, sino todas aquellas actuaciones que, incluso si tienen una apariencia esencialmente individual, toman sentido cuando se tiene en cuenta la relación que existe entre ellas y las actuaciones simultáneas o sucesivas de los otros participantes. La interactividad se concreta en determinadas «formas de organización de la actividad conjunta» de los participantes, que son formatos regulares y reconocibles en torno a los que profesor y alumnos articulan sus actuaciones de acuerdo con unas determinadas reglas o «estructuras de participación» (Erickson, 1982) social y académica. El análisis de la estructura de la interactividad y de su evolución en el tiempo es un elemento básico para la comprensión de los procesos de influencia educativa.

- La construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido. Las perspectivas socioculturales ponen el énfasis en la interdependencia entre los procesos individuales y sociales, la persona participa en prácticas culturalmente organizadas y con herramientas y contenidos que son culturales. Como señalan Cubero y Luque (2004: 154) *“La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica”*
- La meta educativa es conseguir que el aprendiz se apropie de los recursos de la cultura a través de su participación con otros más expertos en actividades conjuntas (Rogoff, 1990).
- En la teoría sociocultural, los distintos conceptos elaborados desde orientaciones diferentes confluyen en una explicación del aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta, no restringida a la interacción profesorado/alumnado. La interacción entre iguales se reconoce como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos de expresión y

reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, creación y resolución de conflictos, mostrándose todos ellos relevantes desde el punto de vista del aprendizaje (Cazden, 1991)

Como señala Suárez (2009: 2) *“la teoría sociocultural nos da crédito a pensar con nitidez en la educabilidad, esto es, en la potencialidad siempre abierta por el aprendizaje en virtud de la actividad social, que encontraría en la acción cooperativa una de las prácticas más eficaces para su desarrollo”*

5.2. Tipos de interacción social en el aula

La interacción social en el aula, tal y como venimos comentando, se considera como un factor de gran importancia para la construcción del conocimiento del alumnado y de gran influencia en distintas variables educativas tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, la autoestima o el rendimiento académico (Johnson, 1981 y Ovejero, 1990).

No obstante, debemos considerar la importancia de la interacción social en el aula centrándonos en cuál es la naturaleza de ésta, como responsable principal de su potencialidad educativa (García, Traver y Candela, 2001). La simple interacción del alumnado, obviamente, no produce ninguno de los beneficios que entrañan las situaciones de cooperación, por lo que es necesario un conocimiento de los distintos tipos de interacción social, determinados por la forma en que el profesorado estructura y organiza las actividades de aprendizaje en el aula.

Tomando como referencia los trabajos clásicos de Morton Deutsch (1949), podemos señalar tres formas básicas de interacción del alumnado en el aula:

- Interacción competitiva: el alumnado compite entre sí para ver quién es el mejor.
- Interacción individualista: Trabajo de forma individual del alumnado sin prestar atención al resto.
- Interacción cooperativa: Cada alumno está interesado tanto en su propio trabajo como en el de los demás.

Estas formas de interacción han sido definidas desde dos perspectivas teóricas fundamentalmente (Ovejero, 1990; León del Barco, 2002 y García, Traver y Candela, 2001)

a) Desde la perspectiva conductista, y más concretamente desde el condicionamiento operante, el criterio fundamental que se considera reside en la forma en que se distribuyen las recompensas entre los participantes del equipo. La cualidad de la interacción sería el resultado del reparto de los refuerzos entre los miembros del equipo. Para esta corriente de pensamiento pueden identificarse tres formas de organización social del aula (García, Traver y Candela, 2001):

- Organización cooperativa: Cuando la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del grupo.
- Organización competitiva: Una sola persona del grupo recibe la recompensa máxima, mientras que los demás reciben recompensas menores.
- Organización individualista: Los participantes reciben una recompensa en función de los resultados de su trabajo personal, con independencia de los resultados del resto de los componentes.

b) Desde la perspectiva de la Teoría de Campo de Kurt Lewin la cualidad de la interacción vendría dada por cómo se ha definido la estructura de meta, más que por las recompensas que vayan a recibirse. Desde esta perspectiva podemos señalar igualmente distintas situaciones de interacción social en el aula:

- Situación cooperativa: La persona alcanza sus objetivos si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo, siendo los resultados que persigue cada miembro del grupo beneficiosos para el resto.
- Situación competitiva: En estas situaciones cada uno de los participantes alcanzará su objetivo sólo si el resto de participantes no alcanzan los suyos, por lo que se buscarán resultados que beneficien personalmente y perjudiquen al resto, con el que se relacionará de forma competitiva.

- Situación individualista: En este tipo de situaciones no se plantea ninguna relación entre los resultados de una persona y los del resto, por lo que cada persona buscará lograr un mayor beneficio sin ocuparse de aquello que pueda ocurrirle al resto.

La descripción de las distintas situaciones que se realizan desde ambas perspectivas nos lleva a tener en cuenta el papel que juegan las decisiones del docente a la hora de propiciar un tipo de situación u otra, considerando distintos elementos constitutivos de la dinámica de aula. En este sentido, hablamos de “estructura de aprendizaje” (Slavin, 1980; Echeita y Martín, 1990 y Echeita, 1995) para referirnos a ese conjunto de decisiones referidas a las siguientes dimensiones:

- Estructura de la actividad: Distintos tipos de actividades por las que se puede optar (trabajo individual, discusión en grupo, escucha del discurso del profesor) así como también el tipo de agrupamiento del alumnado que realicemos (individual, gran grupo o pequeño grupo). Como señala Pujòlas (2007: 4):

“entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, todo lo que sucede en ella (lo que hacen el profesor y los alumnos, y cómo lo hacen).

- Estructura de la autoridad: Grado de autonomía que posee el alumnado para decidir las actividades a realizar en el aula, lo que implica un mayor o menor control por parte del docente responsable.
- Estructura de meta: Finalidades y objetivos que se persiguen individual y/o grupalmente.
- Estructura de la recompensa: Distribución de los refuerzos externos entre los participantes del grupo, que puede adoptar distintas formas y variar en distintas dimensiones. Así podemos centrar nuestra atención en el tipo de recompensas tangibles que proporciona el profesorado y la institución: calificaciones de notas y reconocimientos oficiales. Estas recompensas también pueden variar en la frecuencia y la magnitud con la que se otorgan. Pero el factor más importante

dentro de este elemento es “la estructura de interdependencia que se establece entre los alumnos a la hora del reconocimiento de las tareas realizadas, o visto desde otra perspectiva, las consecuencias que para un alumno individual tiene el rendimiento y reconocimiento que han recibido sus compañeros a la tarea propuesta” (Echeita, 1995: 171)

La combinación de estos elementos genera distintas estructuras de aprendizaje que, siguiendo a Pujòlas (2007 y 2008) aparecen en la Figura 2.3.

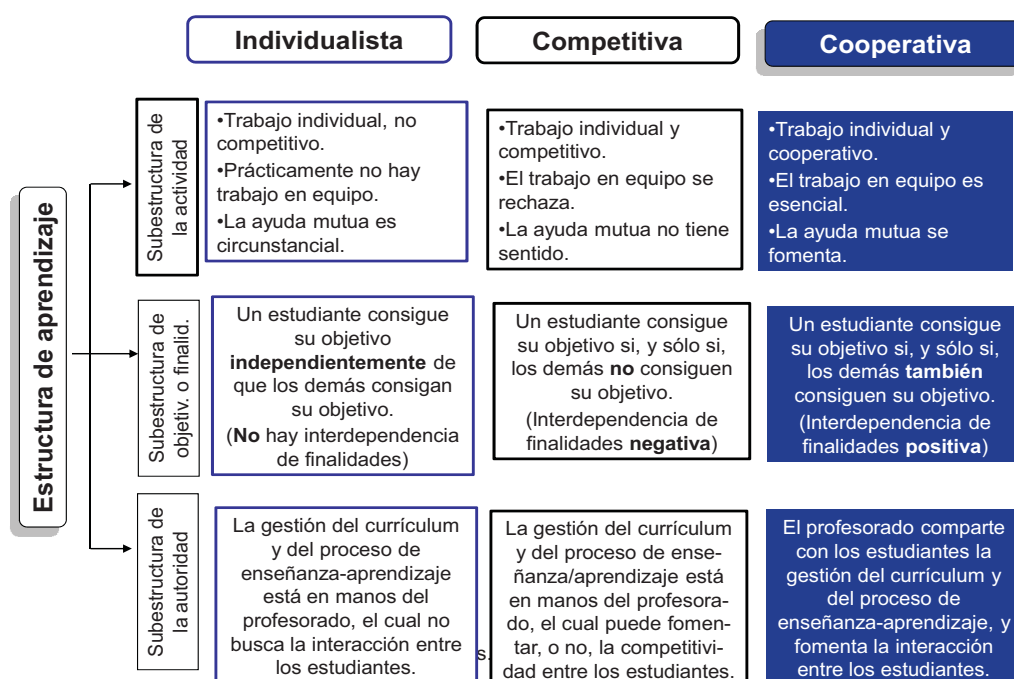


Figura 2.3. Estructuras de aprendizaje en el aula (Pujòlas, 2007)

Por su parte, Suárez (2010) señala igualmente tres formas de organización de las experiencias de aprendizaje – individualista, competitiva y cooperativa- pero destaca dos aspectos fundamentales para su identificación:

- El grado de interdependencia que establecen, que puede ser positiva, negativa o nula.
- La meta de la relación que persiguen.

Así, en la organización competitiva la posibilidad de equivocación de un alumno o alumna se convierte en la oportunidad de éxito para otros, por lo que el alumno se encuentra pendiente de dos circunstancias: por una parte, el que un compañero cometa un error, lo cual le permitirá tomar ventaja con respecto a él (interdependencia negativa) y por otra, estar atento a la evaluación sobre su rendimiento (meta personal).

En el caso de las situaciones individualistas, el alumnado se enfrenta a las realización de las distintas actividades que le propone el profesorado sin tener que realizar intercambio alguno con el resto de compañeros del aula (interdependencia nula), e independientemente de los resultados del otro (meta personal).

Por último, en las situaciones cooperativas se produce un cambio sustancial en la forma de organizar la interacción entre el alumnado: se procura una interacción recíproca entre los estudiantes, que establezca entre ellos una interdependencia positiva, compartiendo los objetivos del trabajo (meta conjunta), de tal manera que cada uno de ellos *“sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo; los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente”* (Echeita y Martín, 1990: 56).

Las distintas formas de interacción descritas anteriormente constituyen el sustrato básico de la teoría de la *interdependencia social*, desarrollada y difundida principalmente por Johnson y sus colaboradores en la Universidad de Minnesota desde mediados de los años sesenta (Johnson y Johnson, 2009). Estos autores han contribuido de manera decisiva en la creación de estrategias de intervención en el aula basadas en la aplicación de la teoría de la interdependencia social, llevando a cabo numerosos estudios de investigación sobre la eficacia de este tipo de metodologías y sus repercusiones en la mejora del aprendizaje, identificando y validando tanto las variables que intervienen en una situación cooperativa efectiva, como también aquellas otras que, no siendo esenciales pueden tener cierta influencia (autoestima, apoyo social, salud psicológica o desarrollo moral) (Johnson, 1970; Johnson and Johnson, 1974, 1978, 1990 y 2005; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, y Skon, 1981).

5.3. Aprendizaje entre iguales e interacción cooperativa

La revisión de los procesos y mecanismos interpsicológicos que tienen lugar en la interacción del alumnado en situaciones de interacción cooperativa, puede aportarnos una explicación fundamentada sobre la mayor eficacia de la cooperación frente a situaciones competitivas o individualistas, como venimos señalando en los párrafos anteriores.

Suárez (2010) considera que la noción de “zona de desarrollo próximo”, una de las categorías más señaladas de la teoría sociocultural, puede sernos de gran utilidad para comprender la interacción en el aula y para situar la importancia de la acción social en el proceso educativo a través de la planificación intencional de ayudas ajustadas a las diversas situaciones (Onrubia, 1997). La “zona de desarrollo próximo”, como ya vimos en párrafos anteriores, hace referencia a la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo en que se sitúa una persona y el nivel de desarrollo potencial que esa misma persona puede alcanzar si hay una mediación social que le ayude a ello.

Esta ayuda externa necesaria para recorrer la distancia entre lo real y lo potencial puede llevarse a cabo bajo una forma de planificación guiada (profesor, experto, adulto) o a través de la cooperación entre estudiantes, pares o iguales. Para Suárez, (2010) ambos representan agentes sociales válidos e importantes, pero describen formas de interacción diferentes, establecidas a partir de la intencionalidad que se pretenda con la interacción educativa. Este autor considera que:

“en el primer caso, la guía consiste en la actividad especializada que brinda una o varias personas de experiencia contrastada, que dominan y orientan el recorrido del aprendizaje (persona experta, como un docente o tutor). La segunda, la cooperación entendida como la participación dinámica y recíproca de los que, estando en situaciones semejantes de expectativa y nivel de aprendizaje (par, igual o compañero de estudios), comparten y resuelven tareas de aprendizaje a partir de la negociación en torno a una finalidad educativa planteada en conjunto” (Suárez, 2010: 29)

Es en este último formato en el que podemos situar la metodología de aprendizaje cooperativo. Como señala Suárez (2009: 5) *“comprender el proceso de aprendizaje entre*

alumnos a través de la zona de desarrollo próximo, como ámbito de intersubjetividad, es comprender la actividad de aprendizaje como una acción cooperativa de interacción, es decir, como zona de desarrollo próximo entre iguales trabajando cooperativamente” (Figura 2.4.):

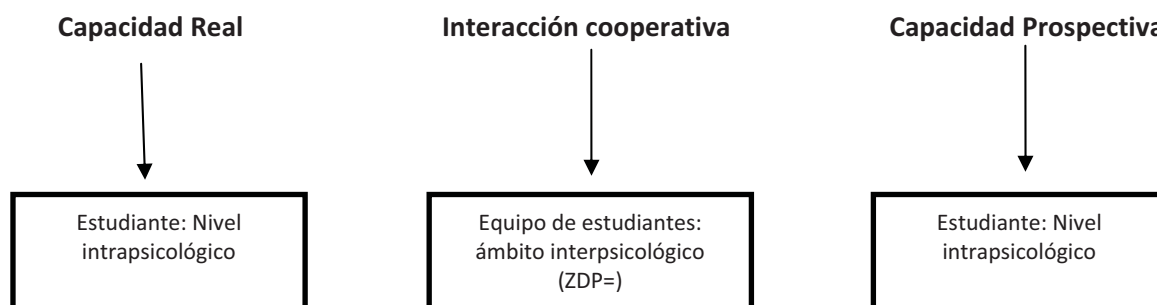


Figura 2.4. La Zona de Desarrollo Próximo entre iguales a través de la cooperación. (Fuente: Suárez Guerrero, 2010)

La interacción cooperativa entre iguales, no obstante, debe presentar algunas características básicas para que pueda llegar a ser una “zona de desarrollo próximo” que pueda hacer aprender a través de ella a todos y cada uno de los participantes. Para Onrubia (1997) una ZDP creada entre iguales debe contar con las siguientes condiciones:

- El contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta. La aparición de discrepancias y formas distintas de enfocar las tareas entre los participantes puede suministrar el apoyo que lleve a la revisión y reestructuración de los puntos de vista propios, y con ello al aprendizaje y al avance intelectual.
- La explicitación del propio punto de vista. Las situaciones de interacción entre el alumnado ofrecen posibilidades continuas de que cada uno de los participantes explicita su punto de vista. El hecho de tener que comunicar nuestra visión sobre un tema nos obliga a reconceptualizar y precisar aquello que queremos transmitir, al mismo tiempo que el resto de participantes pueden reconsiderar igualmente sus propios puntos de vista.
- La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda. Es importante que en el transcurso de la interacción

el alumnado pueda coordinar e intercambiar los roles que asumen, controlando y regulando recíprocamente la organización del trabajo. La interacción entre iguales permite poner en marcha una gran cantidad de formas de regulación mutua a través del lenguaje, no sólo por lo que suponen los intercambios entre los participantes, sino también por la posibilidad de autorregulación a partir de su propio lenguaje.

Colomina y Onrubia (2004) señalan tres mecanismos explicativos de la productividad de las situaciones cooperativas y que para Suárez (2010) constituirían los procesos interpsicológicos implicados en una “zona de desarrollo próximo” creada entre iguales:

1. Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes
2. Regulación mutua a través del lenguaje
3. Apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje.

<p>Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto cognitivo • Controversias conceptuales
<p>Regulación mutua a través del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitación del propio punto de vista <ul style="list-style-type: none"> - Tutoría entre iguales - Ofrecimiento de explicaciones elaboradas - Orientación hacia un auditorio • Obtención de ayudas ajustadas • Co-construcción de ideas <ul style="list-style-type: none"> - Adopción de roles complementarios y control mutuo del trabajo - Búsqueda de intersubjetividad - Conversación exploratoria - Habla egocéntrica y efectos de anzuelo
<p>Apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia de objetivos y recursos • Interdependencia de recompensas • Relaciones psicosociales <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de competencia - Autonomía en la realización de las tareas - Sentimiento de pertenencia

Figura 2.5. Interacción entre iguales y construcción del conocimiento: procesos interpsicológicos implicados. (Fuente: Colomina y Onrubia, 2004)

Con relación al *conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes*, ya hemos aludido anteriormente a la noción de conflicto cognitivo desarrollada por la teoría de Piaget, fundamental en su explicación del desarrollo psicológico, como mecanismo que promueve, a través de un proceso de equilibrio y reequilibrio, la modificación de esquemas del sujeto. Los continuadores de los planteamientos piagetianos, como ya señalamos, amplían esta noción a la de conflicto sociocognitivo, demostrando que, en la interacción cooperativa entre el alumnado, la existencia de puntos de vista moderadamente divergentes en relación con la tarea o situación objeto de la interacción puede favorecer la aparición de conflictos que llevan a la revisión y reestructuración de los puntos de vista propios, lo que supone el avance y la progresión intelectual (Doise, Mugny y Perret-Clermont, cit en Colomina y Onrubia, 2004).

No obstante, los efectos beneficiosos que pueden tener este tipo de mecanismos no tienen lugar por el simple hecho de que existan en el grupo, sino que necesitan algunos requisitos para que produzcan beneficios en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, Fernández y Melero (1995: 20) consideran el conflicto sociocognitivo como *“una vía privilegiada del desarrollo cognitivo”*, aunque advierten de las condiciones idóneas que deben cumplir las situaciones de conflictos para asegurar un avance sociocognitivo que serían: heterogeneidad de los niveles cognitivos de los participantes, oposición en las centraciones, existencia de puntos de vista opuestos o un cuestionamiento sistemático. Para Echeita (1995) el alumnado analiza las diferencias y conflictos que surgen a partir de los procesos de colaboración y considera que los resultados pueden ser positivos si se cumplen las siguientes condiciones:

- Hay voluntad de llegar a acuerdos y cooperar.
- Hay información relevante.
- Los alumnos están motivados.
- No hay “imposiciones relacionales”.
- Los alumnos están dispuestos a relativizar su punto de vista.

Las *controversias conceptuales* (Johnson et al., 1981; Johnson y Johnson, 2000a y Johnson, Johnson y Smith, 2007) aparecen en una situación de interacción cuando sus miembros tienen diferentes informaciones, percepciones, opiniones o teorías sobre un tema y deben alcanzar un acuerdo sobre el mismo. Si se resuelven satisfactoriamente, pueden tener

un efecto positivo sobre la socialización, el desarrollo intelectual y el aprendizaje puesto que la existencia de un conflicto conceptual genera en los participantes sentimientos de incertidumbre que les lleva a buscar nuevas informaciones, a analizar desde nuevas perspectivas la información disponible, a reconceptualizar su conocimiento y conclusiones y, por tanto, se conseguirá una mayor retención, juicio crítico y comprensión del tema objeto de la polémica. Johnson, Johnson y Smith (2007) consideran que las controversias se resolverán positiva o negativamente en función del nivel de habilidad en las relaciones interpersonales que haya alcanzado el grupo.

Desde la perspectiva sociocultural, *la regulación mutua a través del lenguaje* (Edwards y Mercer, 1988) supone uno de los rasgos esenciales de las situaciones de interacción cooperativa, puesto que éstas propician el uso de diversas formas de habla que regulan la comunicación entre los participantes, mediando en los procesos de construcción compartida del conocimiento (Colomina y Onrubia, 2004). El alumnado aprende a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros, para regular las suyas propias y para ser guiado por el lenguaje del compañero; para poder explicarse a sí mismo y a los demás el significado de lo que están aprendiendo (Echeíta, 1995). Como afirma Coll (1997: 126):

“La interacción entre iguales “debido a la simetría de principio en las relaciones entre los participantes, ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental; es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de sus compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones”.

En esta línea, los trabajos de Webb (1983, 1984, 1989 y 1991) confirman que el mero hecho de dar y recibir explicaciones verbales en el transcurso de la interacción es en sí mismo un mecanismo que proporciona efectos cognitivos favorables tanto a quien proporciona la explicación como a quien la recibe. Como señala Gavilán (2009: 145) *“las verbalizaciones actúan como mecanismos que median y sirven de puente entre las interacciones sociales y los resultados que de ella se derivan. El hecho de expresar verbalmente ante los demás el propio punto de vista provoca una reorganización de las ideas y facilita su recuerdo”.*

Los trabajos de Webb que acabamos de mencionar, aportan también información sobre la importancia que puede tener en el aprendizaje entre iguales el hecho de recibir ayudas de los compañeros: el alumnado que demanda ayuda durante el trabajo en pequeños grupos y la recibe mejora su rendimiento individual si esta ayuda es una *ayuda ajustada*, es decir, si se adecúa a la demanda solicitada y puede aplicarse efectivamente a la resolución del problema (Webb, 1991). En palabras de Colomina y Onrubia (2004: 424):

“El conjunto de resultados de los trabajos de Webb a este respecto sugiere que, para que un participante pueda beneficiarse de la ayuda recibida de sus compañeros, es importante que necesite realmente esa ayuda, que le resulte relevante a su necesidad, que se formule en un nivel de elaboración ajustado al nivel de elaboración de la dificultad, que el receptor de la ayuda pueda entenderla y que tenga oportunidad – y la utilice – de emplear efectivamente la ayuda recibida; un conjunto de condiciones que pueden vincularse directamente a la noción de ajuste de ayuda”

Por otra parte, la interacción entre los iguales, además de ofrecer y recibir ayuda mutua, permite que los participantes construyan conocimiento conjuntamente en el transcurso de esa interacción, adoptando roles complementarios para la resolución conjunta de la tarea (Forman y Cazden, 1985). Estos procesos, además, se caracterizan por el esfuerzo de los participantes en comprender el marco de referencia del otro (intersubjetividad) de cara a encontrar una solución conjunta (Tudge y Rogoff, 1995) que se manifiesta, según Mercer (1997) en la utilización de una forma específica de habla que sería la más adecuada para resolver problemas conjuntamente. Este tipo de habla debe poseer dos características fundamentales para que se convierta en elemento mediador del proceso de construcción compartida de conocimientos: por un lado, los participantes tienen que expresar sus ideas de forma clara y explícita y, de otro lado, es necesario que las personas que participan verbalicen los distintos problemas, analicen las soluciones, comparen las posibles explicaciones y tomen decisiones conjuntamente, de tal forma que sus razonamientos se hagan visibles en la conversación para un observador externo.

Los procesos y mecanismos revisados hasta ahora hacen referencia, fundamentalmente, a la esfera cognitiva, tratando de explicar el por qué la interacción entre el alumnado puede ser un medio de facilitación de su aprendizaje. Pero no hay que olvidar que la

interacción entre iguales no sólo potencia mecanismos de acción cognitiva sino que también se ponen en marcha *procesos de carácter afectivo, motivacional y relacional* que inciden igualmente en la efectividad de la interacción en el aprendizaje entre iguales.

Colomina y Onrubia (2004) recogen dos enfoques de investigación en este sentido: desde una primera posición teórica lo fundamental para conseguir esa motivación estaría relacionado con la consecución de interdependencia positiva de objetivos y recursos entre el alumnado. Esta interdependencia se establece cuando el éxito de cada miembro del grupo es necesario para el éxito del resto, dependen unos de otros para conseguir el éxito grupal (Johnson y Johnson, 1990; Serrano y González, 1996 y Johnson, Johnson y Holubec, 1999). La segunda postura teórica centra la cuestión de la motivación hacia el trabajo cooperativo en la estructura de la recompensa que obtienen todos y cada uno de los participantes en ese trabajo (Slavin, 1990). Para esta corriente no basta con la interdependencia de objetivos, sino que es necesaria que haya recompensas idénticas para todos los miembros del grupo y que éstas se hagan en función del rendimiento individual de cada uno de ellos (Serrano y Pons, 2007). Melero y Fernández (1995: 46) consideran que ambas posturas coinciden en que *“es ineludible una fuerte interdependencia y coordinación entre los miembros del grupo que les lleve a una cooperación auténtica”*, así como también en la importancia de los aspectos motivacionales, diferenciándose en cuanto a los elementos necesarios para alcanzar la interdependencia en el grupo.

Echeíta (1995) y Colomina y Onrubia (2004) realizan una propuesta para la superación de esa polémica apelando al conjunto de relaciones psicosociales que acontecen en el aula (Echeíta y Martín, 1990), entendiendo éstas para *“referirnos globalmente a lo que ocurre en el alumno, entre alumnos y entre los alumnos y el profesor como resultado de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (Echeíta y Martín, 1990: 58). Para Echeíta (1995) procesos que incrementan la motivación, tales como la percepción de competencia o la autonomía en la realización de las tareas, pueden desarrollarse adecuadamente en el contexto de las situaciones de cooperación: en los grupos cooperativos, la capacidad o competencia de un alumno no es ya solamente la suya particular, sino la que crea el grupo, al tiempo que en éste puede desarrollarse una mayor autonomía en la realización de la tarea. Por otra parte, no hay que olvidar los procesos afectivo-relacionales tales como los sentimientos de pertenencia al

grupo o de satisfacción y orgullo ante el éxito escolar. En este sentido, las situaciones de cooperación pueden propiciar el fomento de una motivación intrínseca, para reforzar la atribución de importancia al propio esfuerzo o para facilitar los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada, facilitando la atribución positiva de sentido al aprendizaje escolar por parte del alumnado. Como señala Echeíta (1995: 188):

“Las estructuras de aprendizaje cooperativo están en mejor disposición que las individualistas o competitivas de generar sentimientos de aceptación y pertenencia a un grupo, pues los mismos están en los fundamentos de su estructura: nadie se queda al margen del trabajo grupal, y todos pueden y deben aportar al grupo en función de sus posibilidades o intereses. En los grupos cooperativos es más factible alcanzar el éxito en las tareas escolares, con los sentimientos que ello conlleva, e incluso el fracaso se asimila mejor que cuando se trabaja individualmente”.

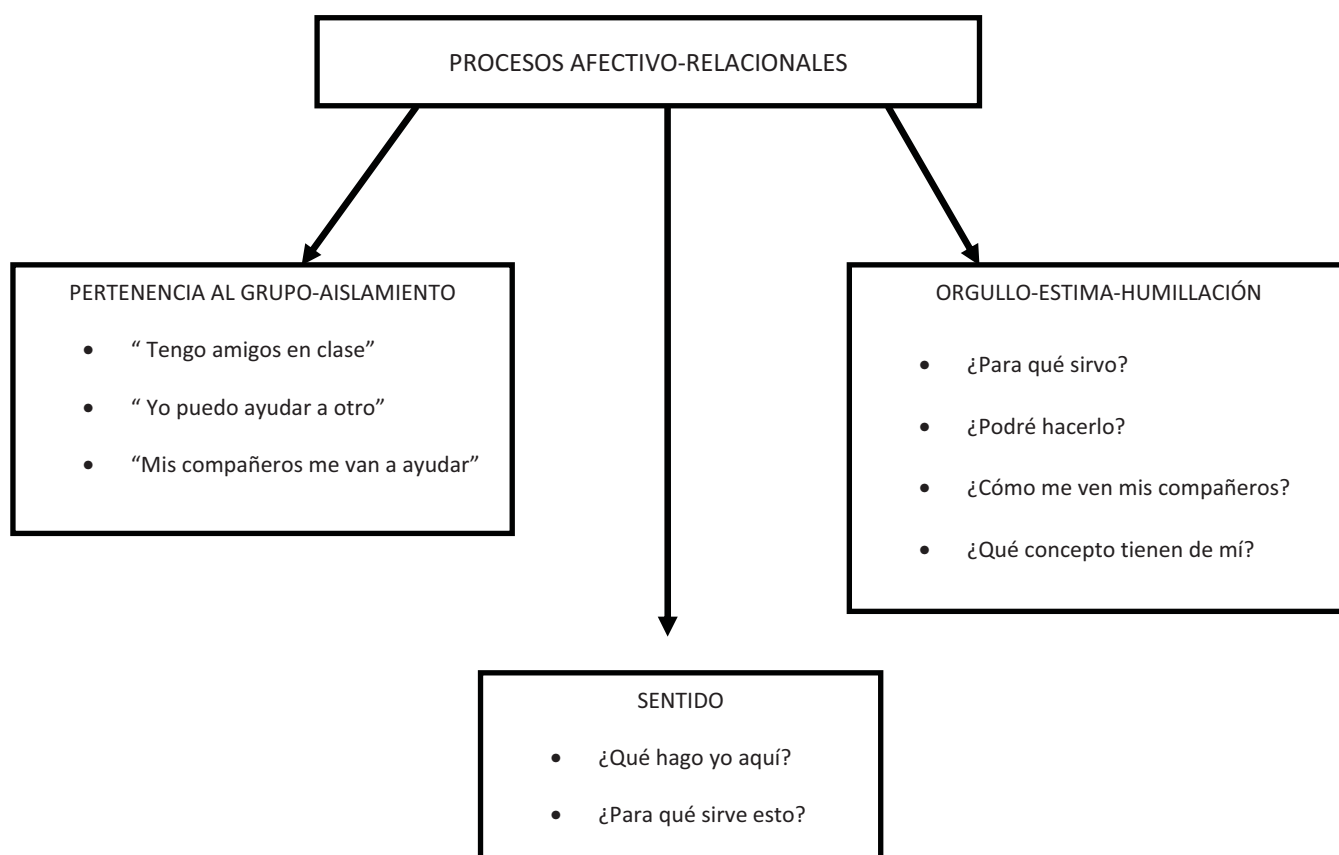


Figura 2.6. Procesos afectivos/relacionales en las relaciones psicosociales (Echeíta, 1995)

5.4. Condiciones didácticas del aprendizaje cooperativo

En el apartado anterior hemos considerado los mecanismos y procesos interpsicológicos que tienen lugar en una situación de interacción cooperativa. Estos procesos no se desarrollan al azar, sino que, para que se produzcan y operen con total efectividad es preciso tener en cuenta la influencia de distintas variables que los posibilitan, o en su caso, los dificultan.

Se trata, por tanto, de pensar y reflexionar sobre la organización cooperativa del aula, siendo conscientes de la importancia de contar con una serie de condiciones de partida o requisitos básicos, que aseguren un desarrollo óptimo de este tipo de propuestas.

Para Lobato (1998: 31-32) los requisitos mínimos con que debemos contar para establecer el aprendizaje cooperativo serían los siguientes:

- Objetivos dirigidos a una estructura de tareas que impliquen interdependencia en el grupo.
- Configuración de grupos: Hay que atender a la composición de los distintos grupos, de tal forma que sean lo más heterogéneos posible y tengan un número adecuado de participantes (tres a cinco personas) de tal forma que se garantice al máximo las posibilidades de intervención de cada uno de los participantes, así como también una interacción de calidad en el grupo.
- Distribución de roles y funciones, que lleve a los integrantes del grupo a ser plenamente conscientes de sus responsabilidades en el grupo.
- Formación en habilidades cooperativas. El profesorado debe asegurarse que, en el desarrollo de este tipo de propuestas, el alumnado no sólo aprende los contenidos académicos correspondientes, sino que también aprende las habilidades cooperativas necesarias para trabajar conjuntamente de forma eficaz.

Por su parte, García, Traver y Candela (2001) llevan a cabo una serie de condiciones que, desde su punto de vista, caracterizarían las propuestas didácticas del aprendizaje cooperativo:

- Es preciso ejercer roles más complejos que en las situaciones tradicionales de práctica de aula, puesto que se acentúan las funciones relativas a la organización del trabajo y a las relaciones sociales.
- La composición de los grupos no está en función de la relación previa que éstos pudieran tener, sino de las características de la actividad y de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible.
- El verdadero sentido de la participación en un grupo viene dado por una estructuración de la tarea que implique interdependencia positiva entre los distintos miembros.
- La heterogeneidad del grupo es la garantía para la generación de conflictos y controversias, aspecto fundamental en el progreso académico y profesional de sus componentes.
- El número de miembros de un grupo debe estar en función de la posibilidad de todos ellos de intervenir adecuadamente y de que sus niveles de interacción sean óptimos.
- La función del docente debe estar dirigida a la organización de los grupos y las propuestas de aprendizaje, así como también a facilitar y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el interior de cada uno de los grupos.

Ovejero (1990) recogiendo las aportaciones de Johnson *et al.* (1984) considera que la implementación en el aula del aprendizaje cooperativo debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Especificar los objetivos instruccionales.
- Tomar decisiones en cuanto a la composición de los grupos, referidas al tamaño y la homogeneidad/heterogeneidad de los componentes.
- Disponer espacialmente el aula para favorecer el trabajo de los grupos.

- Planificar los recursos didácticos para promover la interdependencia.
- Asignar roles en el grupo que aseguren la interdependencia.
- Explicar la tarea académica.
- Estructurar la interdependencia positiva de metas.
- Estructurar la responsabilidad individual.
- Estructurar la cooperación intergrupala.
- Explicar los criterios de éxito.
- Especificar las conductas deseadas.
- Supervisar las conductas de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia a la tarea.
- Intervenir para enseñar habilidades de cooperación.
- Evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje del alumnado.
- Evaluar el funcionamiento del grupo.

Díaz-Aguado (2006) recoge las aportaciones de Sthal (1994) acerca de las condiciones que debe cumplir el aprendizaje cooperativo, realizadas a partir de las propuestas planteadas por las dos líneas de investigación sobre aprendizaje cooperativo que han liderado un mayor número de investigaciones (Jhonson y Jhonson, 2000a y Slavin, 1990):

- Definición de objetivos específicos. El profesorado debe definir con claridad y precisión qué resultados espera que obtenga su alumnado con las actividades de aprendizaje cooperativo.

- Apropiación de la tarea por parte del alumnado. Es preciso que el alumnado perciba los objetivos como objetivos propios, que los desee y sienta que los puede alcanzar.
- El profesorado debe dar pautas suficientes para que los grupos puedan completar la tarea.
- Con carácter general, el criterio de composición de los grupos debe ser el de máxima heterogeneidad.
- Igualdad de oportunidades para el éxito. El alumnado debe percibir que la pertenencia al grupo no supone ninguna desventaja académica con respecto a la de otros grupos.
- Interdependencia positiva. El alumnado debe comprender que la única manera de avanzar en el logro de las metas individuales es a través de las metas grupales.
- Interacción social estimulante, cara a cara, en la que los miembros del grupo se animen y cada uno favorezca el aprendizaje del otro a través de las oportunidades para hacer preguntas, analizar, conectar el aprendizaje actual con el anterior, hacerlo más significativo.
- Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas, a través del aprendizaje de habilidades sociales.
- Acceso a la información que deben aprender, conectando la tarea con los objetivos de aprendizaje.
- Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información requeridas.
- Proporcionar el tiempo necesario para el aprendizaje.

- Responsabilidad individual de cada uno de los miembros dentro del trabajo de grupo. Esto se favorece evaluando el aprendizaje de cada miembro como parte del grupo y también de forma individual.
- Reconocimiento público para el éxito académico del grupo
- Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.

Como podemos observar, los distintos autores plantean una serie de cuestiones a las que debemos prestar atención en el diseño y puesta en práctica de situaciones cooperativas, puesto que de ellas depende, en numerosas ocasiones, la posibilidad de alcanzar las finalidades que conlleva un planteamiento cooperativo del aula. Nos detendremos algo más detalladamente en la descripción de algunas de ellas y en las evidencias que nos proporciona la investigación realizada a tal efecto.

Siguiendo el esquema propuesto por Colomina y Onrubia (2004) podemos clasificar estas variables mediadoras o factores moduladores de la interacción entre iguales en torno a tres elementos: características del grupo y de sus participantes, las características de la tarea y el papel del profesorado durante el proceso (Ver figura 2.7):

<p>1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y SUS PARTICIPANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos homogéneos/heterogéneos
<p>2. CARÁCTERÍSTICAS DE LA TAREA OBJETO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tareas abiertas/cerradas • Tareas individuales/tareas de grupo
<p>3. ACTUACIÓN DEL PROFESORADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de condiciones iniciales • Especificación del carácter cooperativo de la situación • Andamiaje de interacciones productivas • Apoyo a la autorregulación de la interacción por parte de los alumnos • Adaptación a las necesidades de cada grupo

Figura 2.7 Factores moduladores en la interacción entre iguales (Adaptado de Colomina y Onrubia, 2004)

Con respecto a las *características del grupo y sus participantes*, la composición de los grupos como señala Rué (1998), debe caracterizarse por cierto grado de heterogeneidad si se pretende potenciar el máximo desarrollo de todo el alumnado. Ovejero (1990) estima en este sentido que, aunque en alguna ocasión sea conveniente que el grupo sea homogéneo (sobre todo cuando se persiguen objetivos muy específicos), lo más conveniente es que sean heterogéneos, pues *“el pensamiento más elaborado, una mayor frecuencia tanto en dar como en recibir explicaciones y una perspectiva más amplia en las discusiones son más frecuentes en los grupos heterogéneos, lo cual lleva a una profunda comprensión del material, a una mejor calidad del razonamiento y a una más precisa retención a largo plazo”* (Ovejero, 1990: 177).

Ahora bien, algunas características de los participantes en los grupos pueden llegar a influir decisivamente en el tipo de interacción y, por tanto, facilitar o dificultar los beneficios del aprendizaje cooperativo. Colomina y Onrubia (2004) señalan las investigaciones efectuadas con respecto a las diferencias entre los miembros de un grupo con relación al rendimiento académico, la procedencia étnica y cultural y el género.

Con respecto al **rendimiento académico**, los resultados de distintas investigaciones (Lou *et al.*, 1996; Webb y Palincsar, 1996) arrojan tres resultados relevantes:

- El trabajo en grupos heterogéneos beneficia al alumnado de bajo nivel de rendimiento académico, que logran en estos grupos un aprendizaje superior al que logra en los grupos homogéneos, pero también es beneficiosos para el alumnado de nivel alto, que consigue un rendimiento igual o superior trabajando en grupos heterogéneos, pero nunca inferior, que el que alcanza formando parte de un grupo homogéneo.
- El alumnado que posee un nivel académico medio se beneficia más cuando trabaja en grupos de heterogeneidad no demasiado elevada, que cuando lo hace en grupos que tienen un alto nivel de diversidad en cuanto a rendimientos académicos.

- La actuación del profesorado es importante para que la heterogeneidad de la clase constituya un beneficio para la mejora del rendimiento académico de la totalidad del alumnado.

Martí y Solé (1997) consideran, así mismo, que las situaciones más provechosas para el trabajo conjunto son las que reúnen a alumnos con ligeras diferencias en sus niveles de competencia, de tal forma que entre ellos haya un desfase óptimo entre lo que saben y lo que deben alcanzar.

Con respecto a la enseñanza universitaria, Rodger, Murray y Cummings (2007) consideran que no hay unanimidad en las investigaciones sobre la probabilidad de que los grupos consigan un mejor resultado en función de la homogeneidad o heterogeneidad de sus componentes, revisando diversos estudios representativos en uno u otro sentido (Rittschof y Griffin, 2001; Baer, 2003 y Onwuegbuzie, Collins y Elbedour, 2003;).

La incidencia del **género** en las interacciones que se desarrollan entre el alumnado han sido mostradas por algunos estudios (Webb, 1984), en los que se señala la conveniencia de que los grupos estén constituidos por un número equilibrado de chicos y chicas, al menos en los periodos de la adolescencia. Según estas investigaciones, en los grupos con una mayoría masculina los chicos tienden a ignorar las aportaciones de sus compañeras y a mostrar un mayor rendimiento que ellas. Por el contrario, en las situaciones en que hay una mayoría de mujeres éstas tienden a centrar gran parte de sus intervenciones en la interacción con sus compañeros varones, obteniendo igualmente un rendimiento académico inferior. Estos resultados no se han identificado en estudios con grupos de composición equilibrada y en otras edades más tempranas. En contextos universitarios Oakley *et al* (2004) consideran que, en algunas titulaciones como las de Ingeniería, las mujeres constituyen una minoría en riesgo de abandono de los estudios sobre todo en los primeros años, por lo que recomiendan cuidar la composición de los grupos de trabajo en el aula, de tal forma que nunca se encuentre una mujer sola en un grupo de hombres, puesto que en esta situación es probable que la mujer sea “obligada” a adoptar un rol pasivo, que no le permita beneficiarse de las ventajas del aprendizaje cooperativo.

Las *características de la tarea* que se proponen al alumnado en las situaciones de trabajo conjunto constituyen una variable de gran importancia, dada la influencia que puede llegar a ejercer en el tipo de interacción que se lleva a cabo.

Hay que tener en cuenta, en este sentido, una primera precisión que, aunque pueda resultar muy obvia, en numerosas ocasiones no se considera: la tarea que se proponga al grupo debe ser una tarea de grupo (Colomina y Onrubia, 2004), es una actividad que requiere recursos para su realización que ningún miembro del grupo posee por sí solo, siendo necesario el intercambio y la interdependencia con los demás para una resolución adecuada de la misma. Si las características de la tarea hacen que ésta pueda resolverse por sólo una parte de los componentes del equipo no se tratará de este tipo de tarea y, por tanto, la interacción cooperativa puede verse seriamente comprometida.

Hecha esta salvedad, la cuestión se centraría en qué tipo de tarea es más efectiva para que se produzca una mayor cooperación entre los estudiantes. Serrano y Pons (2007) consideran que todavía no está claro en los distintos estudios de investigación cuál es el tipo de estructura de tarea que puede ser más efectivo para promover la cooperación entre los estudiantes, pero ponen de manifiesto algunas cuestiones que ya han sido ampliamente demostradas:

- Las “tareas abiertas” son más efectivas que las “tareas cerradas” (Palincsar *et al.*, 1989). Como señalan Colomina y Onrubia (2004: 432) *“en las tareas más abiertas, la interacción entre el alumnado resulta mucho más crucial para la productividad y el rendimiento, puesto que no hay un camino preestablecido de resolución: si los miembros del grupo no intercambian ideas e información, difícilmente conseguirán encontrar vías de solución a la tarea propuesta”*
- Las tareas cooperativas complejas (donde la cooperación se sitúa alrededor del proceso) generan un nivel más alto de preparación en las contribuciones de los estudiantes que las tareas cooperativas simples (donde los estudiantes interactúan alrededor de los recursos que se necesitan o sobre el producto a realizar) (Hertz-Lazarowitz, 1989).

Las variables que hemos venido considerando, tanto las *características de los grupos* como las de las *tareas* que se proponen para realizar el trabajo cooperativo, hay que situarlas, inexorablemente, en el contexto de la intervención del docente cuando planifica y desarrolla su intervención en el aula, siendo ésta de vital importancia para que las situaciones de interacción sean de la máxima potencialidad formativa. La *actuación del profesorado*, por tanto, se presenta como un aspecto esencial modulador del aprendizaje del alumnado en este tipo de situaciones de aula (Lou *et al*, 1996).

Dillenbourg (1999) señala cuatro tipos generales de actuación del profesorado que son necesarias para que se lleven a cabo interacciones cooperativas entre el alumnado:

- Establecimiento de las condiciones iniciales de la situación: composición de los grupos y tareas a realizar.
- Definición del carácter cooperativo de la situación a través de las instrucciones de la tarea.
- Incorporación del profesorado de reglas de interacción.
- Apoyo por parte del profesor a la regulación de las interacciones del grupo, mediante ayudas puntuales que aseguren la productividad del trabajo y garanticen la implicación de todos los componentes.

García, Traver y Candela (2001) recogen las recomendaciones realizadas por Johnson y Johnson (cit en García, Traver y Candela, 2001) para la preparación de una clase cooperativa:

- Tomar decisiones antes de dar instrucciones: deben formularse los objetivos, decidir el tamaño de los equipos, seleccionar un método para realizar el agrupamiento, decidir los papeles que realizarán cada uno de los miembros y preparar y organizar los materiales necesarios.
- Explicar la actividad, los criterios de evaluación y los comportamientos que se espera que presenten durante la clase.

- Supervisar e intervenir cuando crea necesario, para mejorar el trabajo y una mejor comprensión de los contenidos de aprendizaje.
- Evaluar tanto la cantidad como la calidad del trabajo realizado.

Suárez (2010), por su parte, señala cuáles deben ser los aspectos que el docente debe revisar cuando vaya a aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo:

- La intencionalidad educativa, la finalidad que se pretende, así como el nivel de logro de las competencias y habilidades esperadas).
- El método a desarrollar, considerando la utilización de un método cooperativo concreto o la combinación de dos o más métodos integrados en un plan de acción coherente.
- Los contenidos de aprendizaje, la naturaleza de los conocimientos que tienen que aprenderse y su ajuste al nivel de desarrollo real del alumnado.
- La secuenciación, referida tanto a la duración de las distintas sesiones de trabajo como a la sucesión de actividades ajustadas al ritmo de aprendizaje.
- El espacio educativo en donde se desarrolla la intervención.
- Los recursos didácticos que pueden favorecer una mejor dinámica cooperativa.
- La evaluación, entendida como estrategia favorecedora del aprendizaje y no como acción punitiva y sancionadora.

6. Conclusiones

La aproximación conceptual sobre el aprendizaje cooperativo que hemos realizado en las anteriores páginas debe ser el soporte básico sobre el cual articular actuaciones didácticas fundamentadas, que propicien el máximo grado de desarrollo del alumnado al que se dirigen.

La planificación detallada de las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la cooperación, tal y como nos indican los distintos autores, es una de las condiciones que puede ser determinante para la consecución de los beneficios que se derivan de este tipo de interacción en el aula. Es preciso, por tanto, una revisión pormenorizada de todas las variables de la situación didáctica que nos asegure, en la medida de lo posible, un aprendizaje cooperativo del alumnado.

Aún así, esta supervisión constante, no debe hacernos perder de vista que la finalidad última del trabajo cooperativo debe estar en una delegación de autoridad por parte del profesorado, con vistas a conseguir cotas progresivas de autonomía en el alumnado, lo cual nos obliga a reflexionar sobre cuál es el papel que debemos adoptar en nuestra intervención en el aula.

Situarnos en un nivel de equilibrio entre el apoyo y ajuste necesarios y el respeto a la dinámica de interacción y relación que se establece en cada uno de los grupos, máxime cuando, como es nuestro caso, nos encontramos con un alumnado de edad adulta, debe ser una de las máximas que guíen el desarrollo de la implementación del aprendizaje cooperativo en esta etapa.

En este sentido, profundizaremos en el siguiente capítulo de este trabajo en la investigación y práctica del aprendizaje cooperativo en el contexto de la enseñanza universitaria, en el que hemos realizado la investigación que nos ocupa.

CAPÍTULO III

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Introducción

Tal y como hemos desarrollado en el primer capítulo de este trabajo, la formación en competencias, piedra angular de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto la entrada en el contexto universitario de una nueva forma de entender y valorar la docencia, ampliando su horizonte mucho más allá de la adquisición de conocimientos teóricos de los distintos ámbitos disciplinares.

La incorporación de propuestas metodológicas innovadoras en el aula universitaria, de otras modalidades más acordes con la adquisición de las distintas competencias profesionales es ya una dinámica bastante generalizada en esta institución, cada vez más consciente de la importancia de ofrecer una formación de calidad, ajustada a las demandas y exigencias del contexto social.

En este sentido, existe un consenso generalizado en reconocer el trabajo en colaboración y cooperación con otros profesionales como una de las competencias básicas que debe poseer cualquier titulado universitario, siendo ésta una de las demandas más fuertes del mundo laboral (Sancho *et al.*, 2009). La complejidad de la sociedad actual precisa personas capaces de desarrollar su labor en contextos profesionales cada día más diversos, cambiantes e inciertos, que presentan problemáticas difícilmente solucionables mediante actuaciones individuales. Como señala Blanco (2009: 49):

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

El aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia formativa idónea para favorecer la adquisición y el desarrollo de este tipo de competencias, por lo que su puesta en práctica debe articularse de una forma transversal, como un objetivo de aprendizaje que

puede ser desarrollado desde todas las materias que constituyen el Plan de Estudios de una titulación.

La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria es en la actualidad una práctica habitual de muchos de los docentes que desempeñan su labor profesional en esta etapa del sistema educativo, pese a las reticencias y dificultades que todavía pueden manifestarse. La investigación que presentamos es una muestra evidente de estas afirmaciones, puesto que está centrada en el análisis de este tipo de metodología en una institución universitaria concreta: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Si en el capítulo anterior nos aproximamos a la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo, pretendemos ahora situar éste en el contexto de la institución universitaria, describiendo el escenario en el que se desarrolla, presentando el estado de la investigación al respecto y revisando distintas propuestas acerca de la organización del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria.

2. Los agentes y la institución universitaria ante el aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones

La filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior, como ya hemos comentado anteriormente, supone un cambio importante en la concepción de la actividad docente en el aula universitaria. La *centralidad del aprendizaje del alumnado* requiere una nueva perspectiva de la docencia, dirigida no tanto a aquello que se enseña, sino más bien a cómo se enseña para conseguir el aprendizaje de las competencias señaladas en el itinerario formativo. El profesorado, por tanto, debe asumir un papel diferente del que tradicionalmente tenía asignado – la transmisión de los contenidos de una materia- pasando a ser un gestor del proceso de aprendizaje del alumnado (Zabalza, 2006). De Miguel (2006: 76) señala en este sentido que la tarea del profesorado:

“No se centra únicamente en transmitir conocimientos, sino en gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su

propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren”

En este nuevo escenario de acción docente, la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe considerar de forma prioritaria la reflexión sobre cuáles son las propuestas didácticas que pueden llevar al alumnado a conseguir un aprendizaje profundo (Biggs, 2005), evitando un aprendizaje superficial. Para ello es necesario conseguir la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, priorizando fundamentalmente el estudio y trabajo autónomo del mismo (De Miguel, 2006). El aprendizaje cooperativo, en este sentido, se presenta como un método capaz de proporcionar al alumnado experiencias educativas que requieren un compromiso personal y académico constante, propiciando la adquisición de competencias que, como señala Prieto (2008: 131) *“no podrían aprender de otro modo y, que sin embargo, son especialmente importantes en el mundo en que vivimos, donde a veces faltan ocasiones para interaccionar cara a cara con nuestros semejantes”*.

No obstante, debemos considerar que el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo, en cualquiera de los niveles educativos en el que se plantee, es un proceso complejo, que exige una planificación detallada y rigurosa de la intervención para conseguir las condiciones idóneas que aseguren los múltiples beneficios de su utilización. En la institución universitaria, además de esta complejidad de partida, podemos señalar algunas dificultades añadidas derivadas de la idiosincrasia del propio contexto académico en el que nos situamos y que, en mayor o menor medida, pueden obstaculizar el desarrollo de este tipo de prácticas.

La innovación metodológica que supone el trabajo cooperativo se enfrenta, en no pocos casos, a algunas concepciones del docente universitario sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje todavía muy enraizadas en el colectivo. La docencia ha sido considerada tradicionalmente como un “mal menor” dentro de las funciones que debe llevar a cabo un docente universitario frente a otras tareas, como las de investigación, que han supuesto (y suponen) un mayor prestigio y una mayor recompensa en la carrera profesional. Gros y Romañá (2004) consideran que, para gran parte del profesorado, la docencia es una actividad que hay que cumplir por el hecho de estar trabajando en la universidad, pero no es el motivo principal por el que las personas entran a trabajar en los departamentos.

Estas estimaciones han derivado en algunas creencias compartidas acerca de qué es ser un buen profesor o profesora en esta institución, tal y como recoge Zabalza (2006):

- Para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador.
- A enseñar se aprende enseñando.
- El aprendizaje del alumnado depende exclusivamente de su responsabilidad, no influyendo en este proceso la intervención del profesorado que debe limitarse a la explicación del temario.
- Una institución universitaria es de calidad no tanto por la docencia que imparte sino por los recursos materiales de que dispone.

En esta misma línea Imbernón (2000: 41) señala que :

“Es harto difícil superar el arraigado y viejo supuesto que afirma que un buen profesor universitario es aquel que domina la materia científica, ya que ese conocimiento le capacita por sí mismo para enseñarla, y que dice además que es mejor docente el que muestra la necesarias aptitudes y buena voluntad. Todo ello, en pocas palabras, implica una exacerbada sobrevaloración de la experiencia subjetiva mediante la falacia del enseñó a mi manera extraída de un empirismo elemental”

Más recientemente, De la Herrán (2010) analiza los retos de la enseñanza superior, considerando la necesidad de un cambio sustancial en la didáctica universitaria que, a su juicio, no se ha producido todavía aunque el proceso de Bolonia ya se haya puesto en marcha. Entre otras cuestiones señala las siguientes (De la Herrán, 2010: 27-33)

- Algunos docentes no se consideran a sí mismos profesores, sino profesionales o investigadores “con carga docente”. Por tanto su propia enseñanza apenas ocupa lugar en su espacio reflexivo.
- La formación de los alumnos no es lo que más importa en general a los docentes. Lo que polariza su interés es el propio curriculum vitae y la preeminencia del propio “clan académico”.

- Se identifica experiencia con formación. En consecuencia, se piensa que son los profesores noveles los sujetos de formación pedagógica.
- Se asocia formación didáctica únicamente con “Proceso de Bolonia” y las necesidades derivadas.

Así pues, los cambios metodológicos en general, y la metodología de aprendizaje cooperativo en particular, introducen cierta inquietud en el profesorado universitario, formado y socializado en estas creencias, puesto que estos planteamientos implican asumir un nuevo rol, además de producir una sensación de “desorden” y falta de control sobre la dinámica de aula.

Millis y Cottell (1998) consideran, en este sentido, que el profesorado universitario que decide adoptar una intervención didáctica cooperativa debe estar convencido del valor de estas acciones y confiar plenamente en la eficacia de estas estrategias. Para estos autores, el profesorado que toma la decisión de implementar esta metodología se ha planteado y ha dado respuesta a las siguientes cuestiones:

1. *El trabajo cooperativo es “blando”. Llevarlo a cabo implica menos exigencia y el alumnado no aprenderá igual que con métodos tradicionales.* Como ha demostrado la investigación consistentemente, el trabajo en grupos cooperativos incrementa el nivel de aprendizaje y lleva al alumnado a esforzarse en la realización de un trabajo de mayor calidad, debido fundamentalmente a la motivación que supone un compromiso auténtico con el equipo de trabajo.
2. *No es posible desarrollar todos los contenidos del programa usando el trabajo cooperativo. El método expositivo es la única forma para desarrollar el curriculum de mi asignatura, prerequisite para materias que deben cursar posteriormente.* La experiencia de personas con una larga trayectoria en prácticas de aprendizaje cooperativo nos enseña que, llevando a cabo una estructuración detallada del programa, se pueden desarrollar todos los contenidos utilizando esta metodología.

3. *Si organizo mi clase en pequeños grupos, perderé el control.* La estructuración de una clase de forma cooperativa produce una sensación de “desorganización” en el docente, máxime estando habituado a ser la única voz que se escucha en el aula. El trabajo de los distintos grupos produce un elevado nivel de ruido, que induce a pensar que el alumnado no está centrado en la tarea que se le ha demandado, aprovechando para conversar acerca de otros temas menos académicos. No obstante, y a diferencia de una clase expositiva donde incluso los más atentos pueden estar pensando en otra cosa, las actividades cooperativas bien estructuradas y supervisadas implican activamente a todo el alumnado en su propio proceso de aprendizaje.
4. *Mi alumnado rechazará las actividades de clase, porque las verá como algo frívolo e irrelevante. Los estudiantes quieren aprender de una figura de autoridad -¡yo!* Cuando las actividades cooperativas están bien planificadas y relacionadas de forma coherente con los objetivos y contenidos de la materia, el alumnado las evalúa muy positivamente. El profesorado debe explicar detalladamente qué es lo que está haciendo y por qué, mostrando la importancia que tienen este tipo de estrategias para el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de ir más allá de la simple memorización y un único punto de vista sobre la realidad objeto de estudio. Si el profesorado no confía en estas potencialidades del aprendizaje cooperativo, o no las prepara adecuadamente, se arriesga a experimentar un rechazo por parte del alumnado, personas adultas con experiencias previas en su trayectoria educativa que, generalmente, no han tenido contacto con el trabajo cooperativo o si lo han hecho no ha sido demasiado satisfactorio, por lo que en múltiples ocasiones, consideran este tipo de trabajo como una actividad de menor relevancia que el estudio individual.
5. *Si yo aprendí mi disciplina de una forma tradicional, ellos también deberán hacerlo. Además no tengo ningún modelo, ¿cómo puedo cambiar?* La enseñanza universitaria está experimentando un cambio de paradigma y las prácticas de aprendizaje cooperativo están siendo ampliamente difundidas, por lo que se

puede acceder fácilmente a distintos modelos y experiencias de éxito en este sentido. Por ello, el profesorado universitario debería estar dispuesto a adoptar un punto de vista más abierto y aproximarse a las propuestas de aprendizaje cooperativo desde una postura de reflexión y pensamiento crítico.

6. *El profesorado y el alumnado puede pensar que no estoy cumpliendo con mis obligaciones profesionales si mi clase parece fuera de control y ruidosa y no comprenderán una organización del aula que se aleja tanto de la tradicional.* El profesorado debe compartir abiertamente con sus colegas su esfuerzo por integrar los contenidos de su materia en un trabajo de pequeño grupo, así como mostrar prácticas con buenos resultados que convencan a los más escépticos de que las innovaciones merecen la pena.
7. *No sé cómo evaluar el trabajo en grupo del alumnado.* La evaluación del trabajo cooperativo no es una tarea exenta de dificultades, pero, al mismo tiempo, debemos aprovechar y ser conscientes de la propia estructura de este tipo de actividades, que posibilita un seguimiento muy exhaustivo del aprendizaje que están realizando los estudiantes.
8. *Introducir actividades de aprendizaje cooperativo me requerirá demasiado tiempo; ya tenemos suficientes demandas; no puedo revisar completamente mi programa y los contenidos de mi materia.* La introducción de actividades de aprendizaje cooperativo en el aula no debe ser una cuestión de todo o nada, hay que ir realizando cambios progresivos en la medida en que cada profesor o profesora considere oportuno, en función de distintos criterios: estilo de enseñanza, formación en este tipo de técnicas o tipo de materia que imparte.

Fernández March (2009) considera igualmente algunas reticencias con respecto al aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria que es necesario refutar, tal y como recoge la siguiente Figura:

RETICENCIAS	REFUTACIÓN
Educar cooperativamente no es acertado para un mundo competitivo.	En el mundo laboral generalmente se trabaja en equipo y este aprendizaje cooperativo entrena en habilidades para la comunicación y relaciones interpersonales necesarias para la labor de equipo.
Perjudican al alumnado más brillante que ha de acomodarse a otro ritmo de trabajo más lento.	Enseñar a otra persona es la manera de aprender en profundidad. Las preguntas de otros nos ayudan a pensar más en lo que creemos conocer bien.
Ponen en peligro el orden, disciplina y control de la clase.	Las estrategias para mantener ese orden y control son diferentes a las de la clase tradicional pero el profesorado tiene que saber cómo canalizar las energías que la situación grupal genera y emplearlas eficazmente.
El aprendizaje cooperativo entra en conflicto con la enseñanza tradicional	El profesor siempre es imprescindible. Lo que cambia es su rol: instructor, orientador, observador, organizador, diseñador, evaluador, modelo....
Obliga a trabajar con compañeros con los que no se quiere trabajar.	Si el profesor sabe dirigir adecuadamente la formación de los equipos, la selección de las tareas y su reparto entre los miembros del equipo, lo más probable es que el clima de grupo vaya cohesionando al equipo y los miembros inicialmente reticentes vayan siendo cada vez más participativos y los miembros rechazados acaben siendo integrados en los equipos.
El trabajo en equipo pone en peligro la individualidad de sus componentes.	Este aprendizaje se basa en el respeto a las diferencias individuales y usa la riqueza que estas diferencias aportan. Las diferencias en habilidades y valores de los componentes de un equipo son utilizadas como medio de enriquecimiento y mejora del aprendizaje de cada uno tomado aisladamente.
Unos miembros trabajan y otros no.	El diseño de este aprendizaje se estructura de manera que el equipo, para lograr sus objetivos, tenga que contar con las contribuciones de cada miembro. Para obtener resultados satisfactorios, es necesaria la participación y colaboración de todos los integrantes.
Con el trabajo en equipo, no hay tiempo para finalizar el programa.	Los objetivos tienen que ser alcanzados, los métodos y contenidos deben ajustarse a ellos. A través de trabajos en equipo se espera conseguir mejor los objetivos aunque se hace de otra manera. La proporción de tiempo que hay que dedicar a este aprendizaje depende de cada profesor que debe elegir la distribución del tiempo docente y discente en función de distintas variables: asignatura, alumnos, organización, objetivos, recursos docentes, etc.

Figura 3.1. Reticencias del profesorado universitario ante el aprendizaje cooperativo. (Fuente: Fernández March, 2009)

En esta misma línea, podemos añadir algunas creencias erróneas sobre el aprendizaje cooperativo que señala Santos Rego ⁴:

- 1) *La exposición está prohibida en clase*: Por el contrario, la exposición sigue siendo un recurso útil para presentar la información, de manera que ahorra tiempo a los estudiantes, despierta su interés y les enseña a aprender auditivamente. Lo que ocurre es que las exposiciones por parte del profesorado varían respecto a las exposiciones tradicionales: son más cortas, activas y exigen la participación del alumnado.
- 2) *Cada miembro del equipo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento*. El aprendizaje cooperativo debe exigir al alumnado según su capacidad y no a todos por igual por lo que todos salen ganando en algún aspecto.
- 3) *El aprendizaje cooperativo es "simple"*. El aprendizaje cooperativo ayuda a incrementar la calidad de vida dentro del aula, el rendimiento del alumnado, así como su pensamiento crítico, su bienestar y su éxito a largo plazo. El concepto de cooperación es fácil, pero cambiar un aula con énfasis individualista y competitivo en un aula dominada por la colaboración es un proceso complejo y a largo plazo.
- 4) *No se puede cubrir todo el programa porque las actividades cooperativas llevan más tiempo que las exposiciones tradicionales*. Es cierto que los estudiantes necesitan tiempo para trabajar juntos, llegar a un consenso, formular opiniones, presentar información y realizar investigaciones y al principio, mientras aprenden a trabajar como equipo, trabajan lentamente, pero, cuando los estudiantes aprenden el proceso, su nivel de retención y de pensamiento crítico se incrementa hasta el punto de que pueden avanzar en el contenido del programa más rápidamente.
- 5) *El aprendizaje cooperativo supone que los estudiantes aprenden por sí mismos, sin la participación del profesorado*. Es cierto que el aprendizaje cooperativo significa que los estudiantes se ayudan mutuamente a aprender, pero el profesorado participa continuamente como facilitador y guía. El papel del profesor es tan importante como

⁴ www.uib.es/ca/infosobre/estructura/instituts/ICE/.../act_32.pdf Consultado el 6 de Abril de

siempre: pero se ha de preocupar de crear un ambiente en el que los estudiantes descubran el conocimiento a través de la interacción. Se asume que el conocimiento se crea a través de la interacción y no sólo de profesor a estudiante. La enseñanza comienza con el conocimiento, la experiencia y comprensión que tiene el alumno, no con el que tiene el profesorado.

- 6) *El aprendizaje cooperativo significa menos trabajo para el profesor.* Todo lo contrario, porque las actividades de aprendizaje cooperativo requiere una buena planificación y seguimiento de las actividades que puedan trabajarse de acuerdo a esta estructura.

Pero las resistencias no sólo pueden estar en el pensamiento del profesorado, sino que también debemos citar las dificultades derivadas del contexto institucional universitario en el que existe una cultura de trabajo más individualista que colaborativa (Heargreaves, 1996) sobre todo en lo que se refiere a las tareas docentes, realizadas habitualmente en solitario y de forma poco coordinada, en contraste con el trabajo más cooperativo que se realiza en el ámbito investigador (Tomás, 2003).

Otras condiciones organizativas tales como los grupos demasiado numerosos y la falta de espacios adecuados, pueden aumentar las reticencias para iniciar este tipo de prácticas. Como señalan Pérez Gómez *et al.* (2009: 13):

“Los horarios y los espacios de la universidad española actual responden, por lo general, a una configuración premoderna que no sólo no ayuda, sino que obstaculiza y restringe severamente las posibilidades de crear entornos culturales ricos y flexibles donde tengan cabida proyectos y actividades de investigación y aprendizaje”

Es preciso, igualmente, que consideremos la actitud del alumnado universitario como otro de los factores que pueden incidir en la puesta en práctica (y en el éxito o fracaso) de estrategias de aprendizaje cooperativo. Nos situamos ante personas adultas, con experiencias previas como alumnos y alumnas y que en no pocas ocasiones, consideran este tipo de trabajo como una actividad de menor relevancia que el estudio individual:

“Desde la perspectiva del alumnado, dicha actividad compite, de hecho, con las actividades del resto de la jornada escolar, con situaciones de trabajo individualizado y

control externo. En función del grado de implantación de la nueva propuesta y de las condiciones como se realice, ciertos alumnos pueden creer que aquellas situaciones de trabajo en cooperación no son trabajo escolar propiamente dicho. Algo que vaya a ser realmente evaluado (es decir, tomado en consideración por el profesor o profesora)”. (Rué, 1998: 46)

En este sentido, MacGregor (cit, en Barkley, Cross y Major, 2007) señala que el alumnado que forma parte de una clase cooperativa debe realizar siete cambios importantes en el rol que desempeña dentro del aula, lo cual supone el aprendizaje de nuevas competencias y el desempeño de nuevas funciones a las que no estaban acostumbrados en una clase tradicional. (Figura 3.2)

CLASE TRADICIONAL	CLASE COOPERATIVA
Oír, observar, tomar apuntes.	Resolver problemas, participar y dialogar activamente.
Bajas expectativas para acudir al aula. No se necesita preparación previa.	Hay que acudir al aula con una preparación adecuada, se requiere un estudio previo.
La presencia en el aula no comporta ningún riesgo, es una acción privada.	La presencia en el aula es una acción pública, que comporta riesgos.
Asistencia dictada por la voluntad personal	Asistencia dictada por las expectativas de la comunidad.
Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje independiente.	Responsabilidades y definición personal asociadas con el trabajo interdependiente.
Competición con los compañeros	Trabajo cooperativo con los compañeros
Consideración del profesorado y el libro de texto como únicas fuentes de autoridad y saber.	Consideración de los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales e importantes de autoridad y saber

Figura 3.2. Roles del estudiante en una clase tradicional frente a los de una clase cooperativa. (Adaptado de Barkley, Cross y Major, 2007: 37)

Como señalan Benito y Cruz (2005: 18):

“Ahora los alumnos van a clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar información, tendrán que trabajar en equipo, que planificarse, que presentar resultados, que tomar decisiones y también que estudiar... Mucho de su aprendizaje acontecerá de manera autónoma y tendrán que ser conscientes de que todo eso no son extras sino elementos necesarios para superar sus materias, porque es la única forma de conseguir el aprendizaje integral que se pretende”

Igualmente, podemos encontrar un importante número de alumnos y alumnas que no poseen algunas competencias básicas para enfrentarse a una metodología cooperativa: habilidades de comunicación, resolución de conflictos, análisis y síntesis, toma de decisiones... por lo que será necesaria, en algún caso, la enseñanza previa de habilidades básicas de interacción grupal (Benito, Bonsón e Icarán, 2005).

A pesar de estas singularidades, que pueden influir en mayor o menor medida en función de las particularidades de cada contexto, podemos afirmar que la puesta en marcha de experiencias de aprendizaje cooperativo en la institución universitaria española se encuentra en un momento de gran auge, tal y como hemos comentado en la introducción de este capítulo, siendo el trabajo en pequeños grupos una estrategia metodológica utilizada en buena parte de las titulaciones de educación superior. En las siguientes líneas trataremos de describir este panorama, marco en el que situamos nuestro trabajo de investigación.

3. Estudios y experiencias sobre aprendizaje cooperativo en la Educación Superior. Estado de la cuestión

3.1. Referentes principales en la investigación y práctica sobre aprendizaje cooperativo en el contexto internacional

La investigación y puesta en práctica de experiencias sobre el aprendizaje cooperativo ha experimentado un gran auge en las últimas décadas, principalmente en los ámbitos no universitarios del sistema educativo. No obstante, la extensión de estos estudios es un hecho

incuestionable, tal y como venimos dando cuenta a lo largo de este trabajo. Barkley, Cross y Major (2007) señalan en este sentido que, hasta noviembre de 2003 se encontraban 6.887 referencias listadas en ERIC bajo la descripción “cooperative learning”, de las cuales 1.979 estaban indexadas en “educación superior”. A fecha de 14 de marzo de 2011 hemos encontrado 4.527 referencias que responden a la descripción de “cooperative learning” y “higher education”, de las cuales 2.609 son artículos publicados en revistas. Como puede apreciarse, el número de publicaciones ha aumentado notablemente, lo que evidencia el incremento progresivo que está experimentando el aprendizaje en el contexto universitario, mostrándose actualmente como uno de los métodos más utilizados en el entorno de la Educación Superior. Este estado de la cuestión es el resultado del trabajo continuado de distintos grupos de investigación que, desde los años sesenta del pasado siglo, han contribuido de una forma decisiva a este momento de auge.

Por su parte, Melero y Fernández (1995) sitúan las primeras investigaciones sobre aprendizaje cooperativo en los años veinte del siglo XX, en los que se llevan a cabo investigaciones de laboratorio a pequeña escala, aunque señalan la publicación en 1949 del artículo de Morton Deutsch *A theory of cooperation and competition*, como el punto de partida de la primera generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo en la década de los setenta. Éstos se centraron en la comparación de tres tipos de estructuras de aprendizaje: cooperativa, competitiva e individualista en diferentes aspectos (rendimiento académico, sociabilidad y relaciones sociales, actitudes, motivación...) o bien distintas técnicas de aprendizaje cooperativo entre sí.

En la década de los setenta surgen las investigaciones sobre aplicaciones específicas del aprendizaje cooperativo en el aula (Slavin, 1991). En ese momento se encuentran cuatro grupos de investigación, tres en Estados Unidos y uno en Israel, que, de forma independiente, comenzaron a desarrollar y estudiar métodos de aprendizaje cooperativo en contextos escolares. La producción científica de estos grupos ha sido decisiva para la extensión y difusión internacional de la metodología de aprendizaje cooperativo, siendo sus trabajos citas ineludibles en gran parte de las investigaciones y experiencias que podemos encontrar en la actualidad en un amplio abanico de países:

- El grupo liderado por los hermanos Johnson, en la Universidad de Minnesota que lleva más de treinta años trabajando e investigando sobre aprendizaje cooperativo. En 1987 crearon el “Cooperative Learning Center”⁵, referente mundial para la formación del profesorado en técnicas de aprendizaje cooperativo y su implementación en el aula. Como señalan Gavilán y Alario (2010) en este centro se han iniciado más de veinte mil profesores de distintos países, lo que les ha posibilitado la creación de una red internacional de escuelas interesadas en la práctica del aprendizaje cooperativo. Actualmente, el trabajo de este centro está focalizado en dos líneas prioritarias de actuación: la primera es avanzar en la teoría sobre la interdependencia social y los conflictos constructivos entre personas, grupos, organizaciones, comunidades, culturas y países. La segunda es la educación en la naturaleza de la cooperación y la resolución positiva de conflictos a través del uso del aprendizaje cooperativo, de la organización de escuelas cooperativas, de las controversias conceptuales y la negociación como prevención de la violencia. El centro publica un boletín periódico *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*, que puede consultarse en la página Web de la institución.
- En la Universidad Johns Hopkins, De Vries y Edwards (1973) crearon la técnica de aprendizaje cooperativo Teams-Games-Tournament (TGT), que fue desarrollada posteriormente por Slavin (1977; 1978; 1983; 1985 y 1995). Slavin introdujo algunos cambios en el método TGT, dando lugar a una nueva técnica llamada Student Teams-Achievement Divisions (STAD). Así mismo creó el método TAI (Team-Assisted Individualization) dirigido específicamente a la enseñanza de las matemáticas en los niveles de 3º a 5º de primaria.
- Elliot Aronson, (1978) en la Universidad de Santa Cruz (California) es el creador de una de las técnicas de aprendizaje cooperativo más conocidas y utilizadas en la actualidad, el “Jigsaw” o rompecabezas. Esta técnica surgió en el contexto de

⁵ Puede consultarse la página Web en la dirección <http://www.co-operation.org/>

competición y rivalidad que invadió las escuelas de Texas como consecuencia del fin de la segregación en 1971. Su puesta en práctica produjo un cambio muy significativo en el clima de estas aulas, en las que predominaba un ambiente muy hostil entre los distintos grupos étnicos. El “Jigsaw” sigue siendo un método de referencia en la implementación de experiencias cooperativas en todos los niveles del sistema educativo, incluido el universitario.⁶

- El cuarto grupo que inició su andadura en la década de los setenta es el liderado por Shlomo Sharan y Rachel Hertz-Lazarowitz, que desarrollaron la técnica “Group Investigation” en la Universidad de Tel-Aviv (1976).

León del Barco (2002) señala que las investigaciones realizadas en esta década de los años setenta del siglo pasado, tratan de aplicar las técnicas de aprendizaje cooperativo a diferentes contenidos: lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, psicología, actividades artísticas, educación física...por medio de tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición, juicios y predicciones.

En la década de los ochenta es preciso destacar los trabajos de Spencer Kagan (1985) en la Universidad de Riverside, California, desarrollando un método propio llamado “Co-op co-op”, surgido en el nivel de enseñanza universitaria. Actualmente continúa su labor en pro de la difusión del aprendizaje cooperativo a través de la metodología “Estructuras Kagan”, aplicables a todos los contenidos y niveles del sistema educativo.⁷

Los distintos autores y autoras que venimos mencionando son responsables así mismo de la fundación, en el año 1979 de la “International Association for the Study of Cooperation in

⁶ Puede obtenerse más información sobre esta técnica en la dirección <http://www.jigsaw.org/>

⁷ Puede consultarse todo lo referente a esta metodología en la dirección web: <http://www.kaganonline.com/>

Education (IASCE), organización que viene desarrollando una amplia labor de estudio y divulgación del aprendizaje cooperativo. Entre sus líneas de actuación se encuentra la investigación y prácticas de experiencias de aprendizaje cooperativo en la educación superior. IASCE organiza conferencias anuales en distintos países y edita un boletín en el que se recogen las principales investigaciones, publicaciones y eventos relacionados con el aprendizaje cooperativo en el contexto internacional⁸. Además posee divisiones en distintos países: CAICE (California Association for Cooperation in Education), MAACIE (Mid-Atlantic Association for Cooperation in Education) en Maryland, GLACIE (Great Lakes Association for Cooperation in Education), en Toronto o JASCE (Japan Association for Study of Cooperation in Education) en Japón.

3.2. Investigación y experiencias sobre aprendizaje cooperativo en España

La investigación y experiencias sobre aprendizaje cooperativo en nuestro país han ido experimentando, en los últimos años, un auge creciente, propiciado por distintos factores:

- *Un contexto social* complejo e incierto, con nuevas formas de relación y comunicación, que demanda y exige una formación de personas capaces de enfrentarse a entornos problemáticos y cambiantes. El aprendizaje de habilidades de cooperación puede ser un mecanismo para dotar al alumnado de herramientas sociales para manejarse en estos entornos (León del Barco, 2002).

- *Un sistema educativo* que ha experimentado diversas reformas en todos sus niveles, incorporando una dimensión comprensiva, en el sentido que abarca la escolaridad de toda la población en edad escolar y sus necesidades formativas comunes mediante un currículo unificado. La atención a la diversidad, desde el reconocimiento de las desigualdades de partida, se convierte en un objetivo básico, de ahí la necesidad de lograr la incorporación al proceso educativo de valores como el respeto a los demás, el compartir o el sentido de equidad. Como señala Rué (1998: 25) *“es en esta nueva dimensión, que entre nosotros emerge con fuerza en los últimos años, la que nos conduce finalmente a ocuparnos de la necesidad de*

⁸ Puede consultarse en la dirección Web: <http://www.iasce.net/>

reflexionar sobre la cooperación en los procesos de aprendizaje escolares”. Para Lobato (1998: 12) la cooperación es una forma de educación *“cuyas finalidades coinciden con las exigencias de una sociedad democrática pluralista (...) los conflictos, las oposiciones, la diversidad de puntos de vista constituyen la trama de fondo de la cooperación”*

- *Una nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, que evidencia la importancia de la interacción entre iguales en la construcción del conocimiento y la mayor efectividad de la cooperación como alternativa pedagógica.

Siguiendo la revisión hecha por Casal (2007) los principales grupos de investigación que podemos encontrar en las distintas comunidades autónomas de nuestro país serían los siguientes:

- **Galicia:** En esta comunidad autónoma destacan los trabajos realizados por el equipo del profesor Miguel Ángel Santos Rego (1990; 1994; 2005 y 2009) en la **Universidad de Santiago de Compostela**, centrados en la investigación de la relación entre aprendizaje cooperativo y educación intercultural. En la Universidad de La Coruña, Concepción Sánchez Blanco ha realizado estudios sobre cooperación fundamentalmente en la etapa de Educación Infantil (1997; 2000; 2001; 2006 y 2008).
- En la **Universidad de Cantabria** las profesoras Natalia González Fernández y Rosa García Ruiz (2005 y 2007) han llevado a cabo experiencias en el contexto universitario, investigando sobre el desarrollo de habilidades socio-profesionales a través de la utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo. En este sentido, han desarrollado un instrumento de recogida de información, el *Cuestionario para valorar el Aprendizaje Cooperativo como Metodología de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad* (González y García, 2007). Así mismo existe una línea de investigación sobre aprendizaje cooperativo coordinada por la profesora M^a Ángeles Melero Zabal.
- Clemente Lobato Fraile (1997; 1998; 2010), junto con Pedro Apodaca (2006 y 2009) desde la **Universidad del País Vasco** han profundizado en la fundamentación teórica y la práctica del aprendizaje cooperativo en la educación secundaria y en el

nivel universitario. En este último contexto investigan sobre el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo en alumnado universitario a través de la utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo. El instrumento de recogida de información ha sido el *Cuestionario de Evaluación de Competencias Sociales Cooperativas*, elaborado a partir de las competencias que se explicitan en el aprendizaje cooperativo (Apodaca *et al.*, 2006) y en el trabajo en equipo (González, Silva y Cornejo, 1996; Ayestarán, Aritzeta y Gavilanes, 2006). En esta misma comunidad autónoma hay que señalar también los trabajos realizados en la Universidad de Deusto por el equipo del profesor Manuel Poblete, referidos a la cohesión, identidad, identificación y eficacia grupal (Poblete y García Olalla, 2004) en el alumnado universitario.

- En la **Universidad de Navarra**, la investigación se ha centrado en la relación entre el aprendizaje cooperativo y las tecnologías de la información y la comunicación. En el curso académico 2005-06 se ofertó un curso de doctorado denominado “TIC’S y aprendizaje cooperativo”. Destacan los trabajos de Sonia Lara, Concepción Naval y Rosario Repáraz (2001; 2002; 2007). En esta comunidad autónoma el Departamento de Educación y Cultura ha editado una publicación sobre la utilidad del aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria (Uriz Bidegain, 1999).
- En **Aragón** encontramos experiencias de aprendizaje cooperativo en centros educativos de Primaria y Secundaria, desde la consideración de esta metodología como innovación educativa y como medio de atención a la diversidad (Aguiar y Breto, 2005; Abad y Benito, 2006).
- Desde las universidades de la comunidad autónoma de **Cataluña** encontramos una amplia variedad de investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo referidas a los distintos niveles del sistema educativo, destacando especialmente las experiencias relacionadas con el ámbito de la incorporación de las estrategias de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria.

- En este sentido, queremos señalar la labor realizada desde la **Universidad Politécnica de Cataluña** a través del GIAC⁹ (Grupo de Interés sobre Aprendizaje Cooperativo), creado en el año 2000 por los profesores Joan Bará, Joan Domingo y Miguel Valera, a raíz de un seminario impartido por Roger y David Johnson. Desde esa fecha, el GIAC ha sido el principal impulsor y divulgador del aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. Como señala González (2010: 2)

“a ellos les debemos la divulgación desde su constitución de los fundamentos teóricos y técnicas del Aprendizaje Cooperativo, organizando las primeras Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo (JAC), impartiendo talleres en diferentes Universidades, escribiendo textos, participando en Congresos sobre Innovación Educativa,... Ellos fueron un gran estímulo y ejemplo para aquellos que en otras Universidades estábamos dando nuestros primeros pasos”.

El GIAC celebra desde sus inicios unas jornadas anuales sobre Aprendizaje Cooperativo en la Universidad que progresivamente han ido contando con la participación de profesorado de todo el territorio nacional. Fruto de esos encuentros ha sido la creación de otros grupos, tales como el Grupo para el estudio de Competencias en Ingeniería mediante el Aprendizaje Cooperativo (COMPING) de la Universidad de Almería, el Grupo de Estudio en Innovación Docente en Ingeniería en la Universidad de Valladolid (GREIDI) y el Grupo de Estudio de Innovaciones Docentes en Informática de la Universidad de Oviedo (GEIDI), y los seminarios de formación docente: Seminario de Aprendizaje basado en proyectos (APJ) y el Seminario Permanente de Aprendizaje Cooperativo y Enseñanza Universitaria (SPACIEU) de la Universidad Jaume I de Castellón. En el año 2008 se incorpora el proyecto RIMA (Investigación e Innovación en Metodologías de

⁹ <http://giac.upc.es/>

Aprendizaje), nacido en el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña.

- Con respecto a la **Universidad de Barcelona**, debemos destacar igualmente la trayectoria investigadora sobre la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo que, desde finales de la década de los ochenta, viene realizando el grupo liderado por el profesor César Coll. Los trabajos sobre la interacción entre iguales en contextos educativos han sido una referencia indiscutible en el desarrollo de experiencias de aprendizaje cooperativo en el aula, principalmente en el contexto de la reforma del sistema educativo en los niveles no universitarios. Actualmente, el trabajo del *Grupo de Investigación e Interacción e Influencia Educativa* (GREINTI) se centra en el estudio de los procesos de interacción y construcción del conocimiento en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Engel y Onrubia, 2010). Por otra parte, llevan a cabo actividades de innovación en docencia universitaria a través del *Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación* (GIDPE), realizando experiencias de innovación docente orientadas a incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorecer el aprendizaje de competencias de autorregulación, desarrollar procedimientos de evaluación continuada, elaborar propuestas de trabajo en grupo, utilizar metodologías basadas en problemas y en el análisis de casos, y potenciar la integración teoría-práctica en la formación del alumnado¹⁰ (Colomina, 2010a y b).
- En la **Universidad Autónoma de Barcelona** también podemos señalar distintas experiencias e investigaciones. El grupo ACECS (Aprendizaje Cooperativo en Ciencias Sociales), perteneciente a la Unidad de Innovación Docente de Educación Superior, constituido en 2004 y

¹⁰ Puede consultarse en <http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php?idioma=ES&a=a1>

centrado en la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en diversas titulaciones de esta macroárea de conocimiento (Carrasquer *et al.*, 2006). Así mismo, en el ICE de esta universidad encontramos al grupo GRAI: *Aprendizaje entre iguales: colaboración, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales*, que reúne profesionales de procedencia diversa comprometidos con el estudio, la práctica y la divulgación del aprendizaje entre iguales. Está coordinado por el profesor David Duran y parte de sus miembros pertenecen también al Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, coordinado por el profesor Carlos Monereo. Entre sus líneas de investigación también encontramos experiencias centradas en la fundamentación teórica y puesta en práctica del aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2002 y Vidal, Durán y Vilar, 2010)

- El equipo de Pere Pujolàs, desde el Laboratorio de Psicopedagogía de la **Universidad de Vic**, ha desarrollado el programa «*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*» (CA/AC), en torno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula, para atender la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación escolar (Pujolàs, 2009). Este programa ha sido elaborado a partir de las experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cinco zonas que han participado en el proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña).
- En la **Comunidad Valenciana** encontramos trabajos de investigación en torno a la metodología de aprendizaje cooperativo realizados conjuntamente por profesorado de la **Universidad de Valencia y de la Universidad de Castellón**. Así, la profesora Rafaela García López, en la Universidad de Valencia y el profesor Juan Andrés Traver, en la Universidad Jaume I de Castellón, vienen desarrollando distintos trabajos sobre aprendizaje cooperativo (García, Traver y Candela, 2001; Traver y García, 2007) destacando las distintas experiencias realizadas en el nivel universitario (Traver y García, 2006; Traver, 2007, Traver, Segarra y Ciges, 2008).

Como hemos señalado anteriormente, en esta última universidad tiene lugar el *Seminario Permanente sobre Aprendizaje Cooperativo y Enseñanza Universitaria* (SPACIEU), que ofrece al profesorado participante la formación básica para poder planificar e implementar propuestas de aprendizaje cooperativo en el aula. Entre los objetivos del seminario estaría *“la facilitación del desarrollo de propuestas innovadoras y de mejora docente mediante técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo que se lleven a cabo en procesos de coordinación docente y de intercambio de experiencias entre miembros de los diferentes departamentos de la universidad”* (Traver, Segarra y Ciges, 2008: 4)

- En la **Universidad de Extremadura**, el profesor Benito León del Barco ha centrado algunas de sus investigaciones en los elementos mediadores para la eficacia del aprendizaje cooperativo, concretamente el entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo, en el contexto de la universidad (León del Barco, 2002; 2005 y 2006) así como también en la importancia de la formación del profesorado universitario en técnicas de aprendizaje cooperativo (León del Barco y Latas Pérez, 2004; 2006 y 2007). Otra de sus líneas de investigación se ocupa, así mismo, de la intervención en aprendizaje cooperativo para cambiar actitudes hacia la inmigración.
- Dentro de las universidades de la **Comunidad Autónoma de Madrid** también se llevan a cabo distintos trabajos sobre aprendizaje cooperativo:
 - o En la Universidad Complutense de Madrid la profesora M^a José Díaz-Aguado ha realizado distintas investigaciones sobre aprendizaje cooperativo como herramienta de integración en contextos educativos multiculturales (Díaz-Aguado, 2003 y 2006).
 - o En la Universidad de Alcalá de Henares es interesante destacar la oferta de un curso de Experto en Aprendizaje Cooperativo, coordinado por el profesor Juan Carlos Torrego Seijo, responsable de programas de mediación de conflictos en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid (Torrego y Galán, 2008; Torrego, 2010).

- En la comunidad de **Castilla-León** encontramos en la Universidad de Valladolid la importante labor de investigación y difusión del aprendizaje cooperativo realizada por el profesor Anastasio Ovejero Bernal desde los años 90 del siglo pasado. Su obra *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, ha sido un punto de referencia indiscutible para el conocimiento del aprendizaje cooperativo en nuestro país (Ovejero, 1990; 1993; 1996; 2000 y 2005). En la Universidad de Salamanca existe una línea de investigación sobre aprendizaje cooperativo en entornos Web 2.0, cuyo responsable es el profesor Cristóbal Suárez Guerrero (Suárez, 2004; 2008; 2009 y 2010). Algunos de sus trabajos están centrados en la construcción de relaciones cooperativas en alumnado universitario en entornos de formación virtual (García del Dujo y Suárez Guerrero, 2011).
- En la **Universidad de Murcia** encontramos trabajos sobre aprendizaje cooperativo realizados por el profesor Jose Manuel Serrano González-Tejero (Serrano y González-Herrero, 1996; Serrano, Pons y Ruiz, 2007; Serrano, Pons, y González-Herrero, 2007) algunos de ellos centrados en el aprendizaje de las matemáticas (Serrano, González-Herrero y Martínez-Artero, 1997). También ha llevado a cabo distintas investigaciones sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria, concretamente sobre la importancia de la estructura de recompensa como herramienta para la generación de interdependencia positiva (Serrano y Pons, 2007 y 2008). También en la Universidad de Murcia, la profesora M^a Paz Prendes desarrolla una línea de investigación sobre trabajo colaborativo en espacios virtuales (Prendes, 2003; 2004 y 2006).
- En la **Comunidad Autónoma de Andalucía** encontramos experiencias desde distintas universidades:
 - En la Universidad de Sevilla encontramos los trabajos de la profesora Yolanda Troyano Rodríguez (2006 y 2010) sobre dinámica de grupos y aprendizaje cooperativo en personas universitarias adultas.
 - En la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la profesora Sonia Casal Madinabeitia (2002; 2005 y 2008) ha centrado su línea de investigación

en la implementación del aprendizaje cooperativo en entornos bilingües, participando en el Proyecto de Investigación Educativa PIV 080/10 “Aprendizaje cooperativo en el Aula Bilingüe” llevado a cabo por el IES “La Rábida de Huelva”.

- En la Universidad de Almería, tal y como hemos comentado anteriormente, podemos destacar el trabajo desarrollado desde el año 2004 por el grupo COMPING (Grupo para el estudio de Competencias en Ingeniería mediante el Aprendizaje Cooperativo) en la Escuela Superior de Ingeniería (Gil Montoya *et al.*, 2009; Mazzuca *et al.*, 2010). Este grupo fue el encargado de organizar en esta universidad, en el año 2009, la IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo-II Jornada sobre Innovación Docente, en colaboración con el grupo GIAC de la Universidad Politécnica de Cataluña y el grupo GREIDI de la Universidad de Valladolid.
- Desde la Universidad de Cádiz señalamos el trabajo realizado por los profesores Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2007) acerca de la autoevaluación del alumnado universitario de las interacciones grupales que se producen para la realización del aprendizaje colaborativo. Para ello han construido un instrumento de recogida de información, el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG), resultado de la adaptación de otros dos instrumentos, el Cuestionario de Interacción Grupal, de Visschers-Pleijers, *et al.* (2005), utilizado en el contexto de la enseñanza de las Ciencias de la Salud y el Collective Effort Classroom Assesment Tecnique (CECAT) diseñado por Walter y Angelo (1998), para una utilización más amplia.
- En la Universidad de Córdoba podemos destacar los trabajos del grupo de investigación del profesor Antonio Ontoria Peña, y las profesoras Ángela de Luque y Ana Molina Rubio (2006; 2007 y 2008) centrados en la elaboración de mapas conceptuales y mentales en el alumnado universitario desde una perspectiva de interacción grupal. Por su

parte, la profesora Rosario Mérida Serrano ha empleado la organización cooperativa como estructura académica de aprendizaje para trabajar la aplicación de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil, así como para consolidar la Red Infantil de Aprendizaje Escuela-CEP-Universidad (Mérida, 2010 y Mérida, 2011). La investigación que presentamos ha tenido su origen en el trabajo del *Grupo Docente nº 68*, formado por profesoras del Departamento de Educación y del Departamento de Psicología, que se desarrolla alrededor de la reflexión sobre el aprendizaje cooperativo que realizamos desde las distintas materias en las que impartimos docencia. Señalamos también en esta universidad la línea de investigación de la profesora Carmen Tabernero, desde el área de Psicología Social, referida a las condiciones que favorecen el aprendizaje cooperativo de equipos de trabajo (2007; 2008; 2009 y 2010).

- La Universidad de Granada, a través del Laboratorio de Estudios Interculturales, ha participado en el proyecto de investigación de ámbito europeo “CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) AMIGHA en su versión castellana (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula)” (2002-2005), cuyos objetivo principal objetivo es trabajar con la diversidad cultural dentro del aula a través de la metodología de aprendizaje cooperativo. Este proyecto se ha realizado en distintos países de la Unión Europea (Bélgica, España, Islandia y Polonia) y su coordinación en España ha estado a cargo de la profesora M^a García-Cano Torrico.
- En la Universidad de Huelva, el profesor Francisco Pozuelos ha llevado a cabo distintas experiencias sobre Proyectos de trabajo en el aula universitaria, basados en el trabajo cooperativo del alumnado (Pozuelos *et al*, 2006 y Pozuelos y Conde, 2007).

4. La organización del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria

La implementación de experiencias de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria debe ser un proceso de reflexión sobre las distintas variables que pueden condicionar tanto el desarrollo como el resultado de las mismas. Las peculiaridades descritas anteriormente con relación a este contexto de enseñanza-aprendizaje se sitúan como punto de partida sobre el cual articular distintas decisiones que nos proporcionen un conjunto de condiciones lo más favorable posible para que los beneficios de este tipo de metodología tengan lugar.

Aunque la práctica del aprendizaje cooperativo no es un hecho generalizado en la institución universitaria, contamos con un número suficiente de investigaciones y experiencias, tal y como hemos visto en el anterior apartado, que pueden orientarnos en el diseño de nuestra intervención, fundamentando las distintas actuaciones a realizar en el aula.

4.1. Información al alumnado

Las resistencias sobre el aprendizaje cooperativo que podemos encontrar en el alumnado universitario pueden ser atajadas en gran parte si proporcionamos una información clara y precisa sobre el por qué hemos decidido organizar nuestra docencia de esta manera (Millis y Cotell, 1998; Lou, Abrami y d'Apollonia, 2001; Shimazoe y Aldrich, 2010).

Barkley, Cross y Major (2007) recomiendan la inclusión en el programa de las normas y procedimientos que van a guiar el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula. Estas autoras consideran importante introducir algunas técnicas que pongan de manifiesto el valor del aprendizaje cooperativo, ayudando a crear o reforzar opiniones positivas en el alumnado con respecto a esta metodología. Algunas de estas técnicas serían las siguientes:

- Tabla de ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo, elaborada por los distintos grupos. Deben revisarse los inconvenientes señalados y pensar en las posibles soluciones.
- Control de conocimientos individual frente a grupal. Realizar una recogida individual de conocimientos sobre un tema de la asignatura y repetirla en grupo, de tal forma que quede demostrado la superioridad del conocimiento colectivo frente al individual.

- Juegos de presentación social, que transmitan al alumnado la sensación de que la interacción es un aspecto importante en este aula, ayudando a crear un ambiente distendido, esencial para una colaboración sostenida a lo largo de la asignatura.

En nuestra experiencia utilizamos una documentación elaborada con este fin (Anexo I) en la que explicitamos las razones que fundamentan nuestra propuesta así como también las normas de funcionamiento que consideramos esenciales para que los grupos puedan realizar sus tareas de la forma más efectiva posible. Así mismo, los grupos elaboran un contrato de aprendizaje cooperativo, que detallaremos en posteriores párrafos.

4.2. La formación de los grupos de trabajo

La constitución de los grupos de trabajo se plantea como una de las tareas básicas de las que dependerá en buena medida, el que consigamos los objetivos que pretendemos con la metodología de aprendizaje cooperativo. A la hora de abordar los agrupamientos en el aula surgen una serie de interrogantes sobre cómo debe ser la naturaleza y composición de los distintos grupos, acerca de los cuales tendremos que tomar decisiones reflexionadas y razonadas en función de distintas variables: número total de alumnos que integran el grupo, tipo de actividades a realizar, contenidos de la materia, experiencias previas tanto del alumnado como del profesorado, recursos de que disponemos (tanto personales, materiales y funcionales). Estas decisiones estarán referidas fundamentalmente al tamaño del grupo, a los criterios que consideramos para realizar los agrupamientos, al tipo de grupo (formal vs. informal) y al funcionamiento interno del mismo.

4.2.1. Selección de los miembros del grupo

La distribución del alumnado en los distintos grupos de trabajo es señalada por distintos autores como una tarea que debe ser responsabilidad del profesorado (Millis y Cottell, 1998; Lightner, Bober y Willi, 2007; Shimazoe y Aldrich, 2010), sobre todo si queremos garantizar que la composición de éstos mantenga los criterios más idóneos para su funcionamiento, fundamentalmente con relación al número y a la diversidad de sus componentes. Como señala Díaz-Aguado (2006: 203) *“la peor de todas las opciones posibles*

respecto a la formación de los grupos es dejar que la establezcan los propios alumnos según sus preferencias, pues en estos casos suelen reproducirse en ellos las segregaciones que existen en nuestra sociedad”. Esta afirmación, referida a otros niveles del sistema educativo, puede encontrarse con más dificultades en el contexto del aula universitaria: nos situamos frente a un alumnado adulto, reticente en muchos casos a este tipo de metodología como ya hemos comentado en otros apartados y que puede vivir la obligatoriedad de trabajar con determinadas personas como una experiencia negativa, máxime cuando nos situamos en cursos superiores en los que existen ya dinámicas socio-relacionales de aula bastante consolidadas. La argumentación razonada de nuestra toma de decisiones puede sernos de bastante utilidad en este momento del proceso, así como también el conocimiento de distintas técnicas para llevar a cabo la selección del alumnado, entre las que podemos elegir en función de las circunstancias concretas del grupo-clase.

Barkley, Cross y Major (2007) señalan tres formas básicas de realizar la selección de las personas que van a componer un grupo de trabajo:

1. Selección aleatoria: La selección aleatoria es un modo fácil y rápido de distribuir al alumnado en grupos de trabajo. Es una selección idónea en algunas situaciones, por ejemplo cuando nos encontramos ante alumnado de nuevo ingreso, del que aún no tenemos ningún conocimiento, al igual que ellos tampoco se conocen entre sí. También puede ser útil para realizar actividades a corto plazo o cuando nos planteamos por uno u otro motivo, romper grupos ya consolidados. La selección aleatoria, aunque no siempre garantiza la heterogeneidad, puede ser una estrategia para que el alumnado tenga la oportunidad de trabajar con todos o con la mayoría de sus compañeros en el transcurso de la asignatura. Barkley, Cross y Major (2007) hacen referencia a una serie de técnicas que nos pueden ayudar a llevar a cabo este tipo de selección:
 - *Selección libre* entre el alumnado, teniendo en cuenta no agrupar a los que están más cerca porque suelen presentar más homogeneidad.

- *Recuento.* Pedir al alumnado que se vaya numerando sucesivamente hasta el número de grupos que se quieran formar y empezar de nuevo. Después unir en un mismo grupo a todos los que tengan el “uno”, el “dos”, etc. (Millis y Cottell, 1998).
 - *Cartas.* Proporcionar cartas de la baraja a cada alumno, agrupándose posteriormente los que tengan cartas del mismo valor.
 - *Alinea y divide.* Ordenar al grupo por algún criterio, fecha de nacimiento, alfabéticamente por apellidos o nombre, y a partir de ahí escoger el número necesario para formar los grupos.
 - *Unir fichas de rompecabezas.* Distribuir entre el alumnado fotos o imágenes recortadas. Las personas que formen el todo con cada una de las partes formarán un grupo.
2. La selección de los grupos también puede ser realizada por el profesorado teniendo en cuenta ciertos criterios. Johnson, Johnson y Holubec (1999) hablan de distribución estratificada, cuando la selección que hace el docente asegura que en cada grupo haya uno o dos alumnos con algunas características concretas como pueden ser el nivel de rendimiento o los intereses personales. Barkley, Cross y Major (2007) señalan igualmente otra serie de técnicas para seleccionar grupos teniendo en cuenta características o intereses afines:
- *Inscripción de los estudiantes:* Elegir distintos temas de estudio de la disciplina y pedir al alumnado que se inscriba en el que prefiera.
 - *Levanten las manos.* Pedir al alumnado que levante la mano para responder a distintas preguntas sobre un tema y formar los componentes de los grupos en función del tipo de respuestas emitido.
 - *Escala Lickert de valoración de un único enunciado.* Preparar un enunciado que recoja un tema polémico de la asignatura sobre el que existan diversidad de actitudes y opiniones. A continuación se pide al alumnado que valore su grado de acuerdo o desacuerdo. Los grupos pueden tener como criterio la

puntuación elegida. Esta técnica puede ser válida para formar grupos homogéneos o heteogéneos.

- *Rincones*. Se trata de distribuir los grupos según la respuesta a una pregunta de opción múltiple, por ejemplo la siguiente: “El mayor valor de la vida universitaria proviene de: a) las materias académicas estudiadas; b) las competencias sociales adquiridas; c) las redes formadas con compañeros y profesorado; d) la oportunidad de interactuar con personas de distintas procedencias, culturas y puntos de vista” (Millis y Cottel, 1998: 83-84).
 - *Ensayo*. Pedir al alumnado que redacte un ensayo sobre una cuestión discutida y formar los grupos teniendo en cuenta el análisis cualitativo de los comentarios realizados.
3. El propio alumnado también puede encargarse de elegir cuáles van a ser las personas que formen parte de su grupo de trabajo. En este tipo de selección el alumnado se encuentra motivado y satisfecho, puesto que se le permite escoger qué personas van a ser miembros de su grupo. No obstante, hay que considerar que en esta modalidad el alumnado se inclina a crear grupos basados fundamentalmente en la amistad, tendiendo con frecuencia a la homogeneidad más evidente como puede ser el género o los niveles de competencia para el desarrollo del trabajo requerido (Hinds *et al.* 2000), lo que puede dejar en desventaja a algunos estudiantes (Rosser, 1998).

4.2.2. Diversidad de los componentes

Si queremos ser coherentes con la filosofía del aprendizaje cooperativo, la diversidad en los componentes de los grupos debe ser el criterio fundamental que oriente su composición. Los grupos heterogéneos, en líneas generales:

“Permiten que los alumnos tengan acceso a distintas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo (...) Tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la

comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo” (Johnson, Jhonson y Holubec, 1999: 41).

El establecer puntos de vista moderadamente divergentes se plantea, por tanto, como uno de los principales objetivos que tenemos que considerar en la formación de los grupos.

Como señalamos en el capítulo anterior, las investigaciones sobre los efectos de una composición homogénea o heterogénea de los grupos en la formación superior no proporcionan resultados concluyentes al respecto. Shimazoe y Aldrich, (2010) señalan el trabajo de Lou, Abrami y Apollonia (2001), en el que se concluye que los grupos heterogéneos son más beneficiosos para el alumnado de bajo rendimiento, mientras que el alumnado de rendimiento académico medio encuentran más ventajas en grupos homogéneos y el alumnado de altos niveles de rendimiento no se vería afectado por distintos niveles de capacidad de los componentes. Oakley *et al.* (2004), consideran importante tener en cuenta dos criterios a la hora de realizar los grupos de trabajo (Felder y Brent, 1994 y 2001):

- Formar equipos de trabajo cuyos componentes tengan niveles académicos diversos y que tengan un horario común disponible para encontrarse fuera de clase.
- En los primeros cursos hay que evitar las situaciones de aislamiento para el alumnado minoritario, por ser poblaciones en situación de riesgo de abandono de los estudios.

Como instrumento para tener en cuenta estos criterios en la formación de grupos utilizan un cuestionario *Getting to Know you* (Oakley *et al.*, 2004) en el que el alumnado responde a cuestiones referidas a su perfil académico y personal, así como también deja reflejada su disponibilidad horaria.

No obstante los grupos heterogéneos pueden presentar serios inconvenientes, sobre todo por los conflictos que originan las diferentes actitudes, motivaciones y grado de participación en las distintas actividades planteadas. Barkley, Cross y Major (2007) consideran que utilizar el rendimiento académico como criterio para la creación de grupos heterogéneos puede ser perjudicial para el alumnado con peores resultados, al no proporcionarle la

oportunidad de demostrar su liderazgo. También estiman que puede llevar a que el alumnado con mayor rendimiento disminuya sus estímulos académicos.

Estas mismas autoras tienen en cuenta ciertas ventajas de los agrupamientos homogéneos para determinadas actividades de aprendizaje (Barkley, Cross y Major, 2007):

- El alumnado que comparte características comunes puede sentirse en un ambiente de más confianza para hablar de cuestiones personales (Brookfield y Preskill, 1999 cit, en Barkley, Cross y Major, 2007).
- Se dominan mejor las tareas muy estructuradas o contenidos muy específicos en los que sea importante el refuerzo de un grupo con el mismo nivel de competencia. Como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999: 41) *“a veces conviene emplear grupos homogéneos, cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales. Por lo general, sin embargo, son preferibles los grupos heterogéneos”*.
- Con frecuencia, la satisfacción con respecto al aprendizaje cooperativo aumenta cuando los grupos son homogéneos puesto que el alumnado universitario prefiere trabajar con compañeros con los que tiene mayor afinidad.

4.2.3. Tamaño del grupo

El tamaño del grupo no puede constituir un hándicap para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje. El grupo debe ser lo bastante pequeño para que todos sus miembros puedan participar satisfactoriamente pero, a la vez debe ser lo suficientemente amplio para que haya un nivel aceptable de diversidad de opiniones y puntos de vista. Es obvio que un aumento en el número de participantes puede enriquecer el debate pero hay que tener en cuenta que a partir de un determinado nivel las aportaciones se minimizan y algunas personas pueden sentirse inhibidas. Como señalan Exley y Dennick (2007: 25) *“debe haber un tamaño de pequeño grupo que optimice la diversidad de conocimientos, experiencia y puntos de vista presentes en él y las oportunidades para que los miembros del grupo hagan sus aportaciones de forma oral”*. Además, a medida que el grupo es más numeroso disminuye su cohesión, al tiempo que emerge con más facilidad algún líder directivo, incrementándose el sentimiento de

conformidad y, por consiguiente, la pasividad de algunos de los miembros. Para Johnson *et al* (1999) no existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo y la cantidad ideal vendrá determinada por los objetivos de la clase, las edades del alumnado y su experiencia previa en el trabajo de equipo, los recursos disponibles y el tiempo del que disponemos para llevar a cabo la actividad. Estos autores presentan una serie de factores que debe tener en cuenta el docente a la hora de determinar el tamaño de los grupos:

- Al aumentar la cantidad de miembros de un grupo de aprendizaje se amplía la presencia de destrezas, capacidades, aportaciones y puntos de vista, lo que puede contribuir al éxito del trabajo.
- Cuanto más numeroso sea un grupo más habilidad deben tener sus miembros para la coordinación, la posibilidad de llegar a acuerdos, para hacer que todos cumplan su tarea y existan buenas relaciones de trabajo.
- Al aumentar la dimensión del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los miembros, por lo que suele dar como resultado un grupo menos cohesionado y con menor responsabilidad individual.
- Cuanto menor es el tiempo disponible, más reducido debe ser el tamaño del grupo.
- Cuanto más pequeño es el grupo, menos posibilidades existirán de que alguno de sus componentes deje de realizar las aportaciones que le correspondan. En los grupos reducidos, se visibiliza más la responsabilidad de cada uno, por lo que, en un principio, propician una participación más activa.
- En los grupos más reducidos es más fácil detectar las dificultades que puedan presentarse al realizar el trabajo conjunto.

Bean (1996, cit. en Barkley, Cross y Major, 2007), considera que el número ideal de participantes es cinco, ya que, en su opinión, un grupo de cuatro tiende a dividirse en parejas y los grupos de tres suelen dividirse en una pareja y otro miembro no integrado. Lou, Abrami y Apolonia (2001) recomiendan tres o cuatro componentes para conseguir mejores resultados en el alumnado. Oakley *et al.* (2004) señalan que la mayoría de los autores están de acuerdo

en considerar a tres como el mínimo para formar un equipo y cinco el máximo: con sólo dos personas puede que no haya una gran diversidad en ideas, destrezas o ideas para resolver problemas. Además, la resolución de conflictos en una pareja puede resultar bastante problemática. Por otra parte, también estiman que, en un equipo con más de cinco miembros, es probable que al menos uno adopte un rol pasivo.

Shimazoe y Aldrich (2010) establecen en cuatro el número máximo de componentes de los equipos puesto que la probabilidad de que algunos miembros eludan sus responsabilidades grupales se va incrementando a medida que aumenta el número de componentes.

En nuestra experiencia en el aula aconsejamos un número máximo de cinco miembros por grupo, en sintonía con los argumentos que señala Bean (1996, cit. en Barkley, Cross y Major, 2007), puesto que consideramos que un número impar puede evitar la disgregación en parejas del grupo, muy usual cuando los componentes son pares.

4.3. Tipos de grupos

Existen diferentes tipos de grupos en función de las actividades que vayan a realizarse, los objetivos que pretenden alcanzarse o la cantidad de tiempo que el alumnado trabaja conjuntamente. Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) los grupos pueden ser de tres tipos: informales, formales o básicos.

Los *grupos informales* son los que se realizan de forma aleatoria para llevar a cabo actividades durante un breve periodo de tiempo. Suponen, en muchas ocasiones, un paréntesis dentro de una actividad de clase más larga, propiciando un “cambio de ritmo” en el desarrollo de la secuencia didáctica. Los componentes pueden no conocerse entre ellos, por lo que en estos casos lo más importante se centra en conseguir que entablen conversación e interaccionen entre ellos de una forma aceptable.

Los *grupos formales* se constituyen con el fin de alcanzar un objetivo más a largo plazo y de más complejidad: una presentación, redactar un informe, resolver un caso... Su grado de interdependencia es básicamente funcional, pues una vez finalizada la tarea el grupo deja de funcionar como tal.

Los *equipos de base* se plantean como objetivo ser estables en un periodo de tiempo amplio, generalmente todo el curso académico. Su composición siempre es heterogénea y se constituyen como comunidad de aprendices que trabajan en distintas tareas. Proporcionan apoyo y estímulo a sus miembros para conseguir los distintos objetivos académicos. Es la modalidad más recomendable, puesto que los grupos necesitan tiempo de adaptación y conocimiento mutuo para conseguir un nivel aceptable de cohesión que favorezca el aprendizaje de competencias de trabajo en equipo (Delucchi, 2006). Suárez (2010: 99) considera este modelo de organización cooperativa muy similar a la idea de *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), pues *“destaca el valor del compromiso como fuente de integración e identificación con la comunidad”*.

En este sentido, Rico, Alcover y Tabernero (2010) ponen de manifiesto la importancia del tiempo que los miembros de los equipos pasan juntos, que les lleva a adquirir un conocimiento común muy preciso sobre las habilidades que posee cada uno, ayudándoles a conseguir mayor coordinación en sus acciones. También señalan que la modificación de un equipo puede perjudicar su eficacia, aunque hay que tener en cuenta que si estos cambios sólo afectan a un número reducido de personas y se realizan gradualmente pueden ser beneficiosos, manteniendo o incluso mejorando su rendimiento. Barkley, Cross y Major (2007) se muestran favorables al mantenimiento de la composición de los equipos aunque éstos tengan dificultades importantes en su funcionamiento: *“Los profesores deben confiar en que saldrán del trance. La intervención inmediata para modificar los grupos puede entorpecerlos, hacerles perder la experiencia ganada con esfuerzo y obligarlos a empezar otra vez desde el principio”* (Miller, Trimbur y Wilkes, 1994; cit. en Barkley, Cross y Major, 2007: 51)

4.4. Funcionamiento interno del grupo

La regulación del funcionamiento de los grupos de trabajo es una de las condiciones necesarias para que se realice un aprendizaje cooperativo auténtico, como ya hemos señalado anteriormente. Las personas que componen el grupo deben establecer una organización interna que les permita una mayor operatividad en el cumplimiento de los objetivos y en la regulación de los intercambios. Los componentes de un grupo de trabajo asumen un rol específico dentro del mismo, lo que supone una participación dirigida a una finalidad concreta, que garantiza el abordaje de las actividades de aprendizaje desde distintas perspectivas. La

distribución de roles estimula, así mismo, la interdependencia entre los distintos componentes del equipo, contribuyendo a un mejor funcionamiento de los procesos de desarrollo grupal (Barkley, Cross y Major, 2007)

Díaz-Aguado (2006) considera que la asignación de papeles a los distintos miembros de un grupo puede ser una estrategia de resolución de algunos de los problemas que aparecen con más frecuencia, tales como la falta de participación, la tendencia a asumir un determinado papel o la falta de habilidades sociales para cooperar. Así mismo, Shimazoe y Aldrich (2010) también ponen de manifiesto la importancia de la asignación de roles dentro del equipo, como forma de estimular la cooperación y como herramienta de prevención de conflictos, sobre todo para aquellos que actúan de manera más independiente.

Para Suárez (2010) es fundamental que el docente estimule la definición de roles y funciones, pero no descuidando algunas cuestiones como las siguientes:

- Los roles no son fijos y hay que pensar en una rotación de los mismos.
- Son los equipos los que deben determinar los roles de sus miembros y las funciones concretas que deben ser desempeñadas en ese rol.
- El equipo debe ser consciente de que todos sus componentes son capaces de coordinarlo cuando sea necesario.
- Los roles deben estar pensados en función de la tarea conjunta que el equipo tiene que llevar a cabo, más que con relación a las metas personales.

La distribución de roles debe realizarse teniendo en cuenta las características concretas que presentan cada uno de los participantes, de tal manera que puedan aportar al conjunto lo mejor de sí mismos. Aún así es recomendable, sobre todo en equipos de trabajo de larga duración (equipo de base) que exista una rotación de los roles asignados en un primer momento. Estos cambios evitan situaciones poco deseables para el grupo, como puede ser el que una persona, con consentimiento del resto o no, sea la única responsable de los productos grupales. Las rotaciones permiten que todo el alumnado pase por las distintas funciones y tenga oportunidad de practicar las distintas habilidades requeridas para ellas.

Millis y Cottell (1998) consideran que la rotación de los roles asignados al grupo contribuye al desarrollo de la interdependencia positiva, favorece el que no se produzca la “dominación” del grupo por una sola persona, así como también proporciona al alumnado oportunidades para poner en práctica distintas competencias sociales, tales como las habilidades comunicativas o el liderazgo, esenciales para el desempeño de su futura profesión.

Desde nuestra experiencia en la enseñanza universitaria, creemos que es éste uno de los factores que puede tener una gran influencia en el éxito o el fracaso de la puesta en práctica de experiencias de aprendizaje cooperativo. Nos encontramos con un alumnado adulto, que en no pocos casos compatibiliza sus estudios con otras ocupaciones, por lo que es una tarea básica determinar los compromisos, obligaciones y funciones a las que hay que atender en los espacios y tiempos que se hayan determinado.

Millis y Cottell (1998) definen seis roles habituales que funcionan de forma efectiva en la enseñanza universitaria:

- *Facilitador*: Modera todos los diálogos del equipo, manteniendo en cada trabajo la atención del grupo centrada en la tarea. Se ocupa de que todos los miembros del equipo lleven a cabo su parte del trabajo y tratan de garantizar que todos tengan la oportunidad de aprender y de participar.
- *Secretario*: Registra todas las actividades encargadas al equipo.
- *Portavoz*: Actúa como tal en nombre del grupo y resume oralmente las actividades o conclusiones del grupo.
- *Cronometrador*: Indica al grupo las limitaciones de tiempo, trabaja con el facilitador para mantener al grupo centrado en la tarea y puede también asumir el rol de cualquier miembro del grupo ausente.
- *Supervisor de carpetas*: Si el profesorado exige una carpeta o cuaderno de trabajo del equipo, esta persona garantiza que todos los materiales se encuentren en él en los plazos requeridos.

Por su parte, Pujolàs (2007) en línea con las aportaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) establece dos tipos de roles en un equipo cooperativo:

a) Roles que facilitan la formación y el funcionamiento del equipo:

- *Responsable-coordinador*: Sus funciones se centrarían en coordinar el material, controlar el tiempo y hacer respetar el turno de palabra.
- *Secretario*: Anota y registra los acuerdos y decisiones del grupo.
- *Supervisor del orden*: Controla el tono de voz y evita que el grupo se disperse.
- *Animador-fomentador de la participación*: Debe fomentar la participación, ofrece apoyo y anima a la intervención de todos los componentes.

b) Roles que contribuyen a consolidar y reforzar el trabajo del equipo:

- *Sintetizador-recapitulador*: Es el que reformula las principales conclusiones del grupo, se responsabiliza de que el equipo sintetice o recapitule los contenidos trabajados.
- *Verificador de la comprensión*: Se asegura de que todos los miembros sepan explicar cómo se ha llegado a determinada respuesta o conclusión, se responsabiliza de que todos hayan entendido lo que hay que hacer o lo que ha sido objeto de estudio.
- *Verificador de la corrección*: Es el responsable de asegurar que las respuestas o producciones del equipo sean las correctas. Corrige errores en las explicaciones de otros miembros del equipo o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido.
- *Incentivador de la discusión y el diálogo*: Debe procurar que los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada.

Además de la distribución de roles, el grupo debe establecer sus propias normas de funcionamiento y compromisos de trabajo. Es muy conveniente que estos acuerdos se expliciten en un documento, el contrato de aprendizaje cooperativo. ¿Qué es un contrato de

aprendizaje? Para Przesmychi (2000: 18) podemos hablar de contrato cuando alumnado y profesorado *“intercambian opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevarlos a cabo”*. Estas decisiones negociadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se reflejan en el contrato, que debe ser un instrumento regulador de la dinámica de los grupos. En la experiencia docente que venimos desarrollando proponemos al alumnado los siguientes elementos básicos (De León, y González, 2010 y Fuentes-Guerra y García Cabrera, 2009):

- **Descripción de los componentes del grupo de trabajo:** El primer punto del contrato nos invita a elaborar una descripción, de las compañeras y compañeros de grupo de trabajo, en función de sus virtudes y de aquellos aspectos, de carácter personal, que aporten un beneficio para el desarrollo de la propuesta de trabajo en aras a conseguir un logro para la colectividad.
- **Definición de los objetivos del grupo:** El grupo expondrá cuáles son las metas que espera alcanzar. Metas que se expresan en términos de expectativas, logros y actitudes deseables para facilitar los momentos de encuentro.
- **Roles de los miembros del grupo:** Tomando como referencia el primer listado de virtudes que nos describe, tarea realizada en el punto 1, los componentes del grupo distribuirán las distintas tareas necesarias para el desarrollo del trabajo.
- **Recursos: ¿qué necesitamos?** Hablamos de recursos materiales, espaciales, de desplazamiento. Todo aquello que se nos ocurra que es necesario y no disponemos para poder llevar a cabo la tarea propuesta. Por ejemplo, una sala de negociación, un ordenador portátil... **¿de qué disponemos?** Hablamos de recursos materiales, espaciales, de desplazamiento. Todo aquello que se nos ocurra que es necesario y disponemos para poder llevar a cabo la tarea propuesta. Por ejemplo, una sala de negociación en el centro cívico del barrio, vehículo propio para desplazarse hasta el escenario escogido...
- **Normas de funcionamiento:** Este punto hace referencia a la elaboración de un decálogo de convivencia en el que se harán explícitas las normas de rango **académico** (lecturas iniciales, búsqueda de documentación, redacción de un apartado, entrega del

trabajo en la fecha acordada...) y de rango **relacional** (móviles en silencio, no comer mientras se trabaja, respeto a las ideas individuales, puntualidad, ...)

- **Resolución de conflictos.** El grupo debe arbitrar y consensuar medidas para la resolución de los posibles conflictos que tengan lugar en el desarrollo del trabajo. ¿Qué hacer cuando una persona no cumple con sus compromisos? ¿Qué decisiones tomar ante puntos de vista muy dispares?
- **Calendario:** Tras un estudio de la disponibilidad horaria de cada uno de los componentes del grupo de trabajo, se establecerá un día y una hora para reunirse. En todo momento tendremos en cuenta que los fines de semana son espacios de ocio. Aspectos a tener en cuenta en este estudio inicial: vida académica, vida laboral, vida personal.
- **Llamadas de atención:** El último punto hace referencia a esos “toques” que se consideran oportunos para el adecuado funcionamiento grupal.

El contrato debe ser suscrito por todos los componentes del grupo y entre éstos y el profesorado de las materias que vayan a organizar su docencia desde estos parámetros. De igual modo es interesante supervisarlo y tutorizarlo a lo largo del proceso, para constatar en qué medida se están llevando a cabo los compromisos que se adquirieron. La observación en el aula y la entrevista grupal pueden ser algunas de las estrategias más adecuadas en ese sentido.

4.5. Estructurar las tareas de aprendizaje

El diseño de las tareas que deben realizar los distintos equipos de trabajo es una de las cuestiones a las que debemos dedicar especial atención, puesto que el tipo de tareas que planteemos es una variable de gran influencia en la clase de interacción que pueda generarse.

La investigación sobre aprendizaje cooperativo ha demostrado que las tareas abiertas y complejas producen mayor efectividad en el rendimiento de los grupos, tal y como hemos constatado en el capítulo anterior (Lou, Abrami y Apollonia, 2001; Colomina y Onrubia, 2004 y Serrano y Pons, 2007), aspecto que, tratándose de un contexto universitario hemos de tener mucho más en consideración. No obstante, es interesante recordar alguna cuestión en este

sentido, tal y como señalan Barkley, Croos y Major (2007): en muchas ocasiones, el profesorado universitario que comienza a implementar estrategias de aprendizaje activo, no siente la necesidad de estructurar las actividades de aula, lo que desencadena una gran confusión entre el alumnado. Ceder el protagonismo que tradicionalmente hemos tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado implica depositar en el alumnado el control de su formación, aspecto harto difícil si no cuenta con un diseño estructurado de las actividades que deben llevar a cabo.

Barkley, Cross y Major (2007) consideran que los dos elementos más críticos para estructurar las tareas de aprendizaje cooperativo se refieren tanto a la adecuación de la tarea que presentemos como a la determinación de una *estructura de procedimientos* atractiva para el alumnado, comprensible y atractiva, que les incite a participar activamente para la realización de las actividades propuestas. En este sentido, plantean una serie de condiciones generales a tener en cuenta en este momento:

1. Asegurarse de que la tarea es relevante para conseguir los objetivos de la asignatura y no es percibida por el alumnado como algo accesorio que no se integra en la secuencia didáctica.

2. Ajustar la tarea a las competencias y habilidades del alumnado.

3. Diseñar la tarea de modo que promueva la interdependencia entre los componentes del grupo, de manera que cada persona asuma su responsabilidad en el éxito grupal. Un trabajo debe ser lo suficientemente complejo para que requiera la participación de todos los componentes. Como señalan Gavilán y Alario (2010: 144) *“es necesario recordar que un grupo alcanzará la meta deseada si y sólo si todos sus componentes la han alcanzado, de manera que el trabajo de cada persona va a influir en el rendimiento del grupo”*.

4. Planificar detalladamente cada uno de los pasos o fases que implica una actividad cooperativa, de tal forma que todos y cada uno de los estudiantes conozcan los procedimientos que tienen que llevar a cabo, el nivel de exigencia que se solicita y los criterios con los que van a ser evaluados.

Shimazoe y Aldrich (2010) consideran igualmente que el profesorado debe definir claramente qué resultados se esperan para cada tarea, recomendando poner todas las orientaciones por escrito en el programa de la asignatura.

La opción de utilizar alguna de las técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo, resultados de la investigación sobre el tema desde distintas aproximaciones, puede servirnos de ayuda en este sentido. En párrafos posteriores analizaremos más en profundidad la oportunidad de estos métodos en el aula universitaria.

4. 6. La supervisión y evaluación del trabajo cooperativo en el aula universitaria

El inicio del funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo en el aula para realizar las tareas asignadas supone no sólo el inicio de un trabajo académico, sino que, paralelamente, también se ponen en marcha las distintas fases por las que, generalmente, suelen discurrir los procesos grupales (Taberner, 2010). En este devenir, es frecuente que emerjan distintos problemas tales como la falta de participación de alguno de los componentes, miembros demasiado dominantes o puntos de vista demasiado discrepantes ante una cuestión. El asesoramiento del profesorado en este momento puede ser determinante en muchos casos, aportando posibles soluciones o supervisando las que el grupo proponga. No obstante, como señalan Barkley, Cross y Major (2007) no debemos precipitarnos en nuestra actuación para resolver un problema, si consideramos que puede ser una de las etapas de desarrollo por la que esté pasando el grupo, evitando el interferir en su progresión natural.

La revisión del contrato de aprendizaje cooperativo, en el que debían quedar establecidos estos procedimientos, es una estrategia que puede sernos de mucha utilidad. Sin embargo, en otras muchas ocasiones, la “otra vida” de los grupos no se manifiesta claramente, el alumnado no demanda nuestra ayuda y, posiblemente al final de la asignatura, seamos conscientes del mal funcionamiento del grupo por su bajo rendimiento o por el estallido brusco del problema latente. La observación detallada en el aula o las entrevistas periódicas con los distintos equipos, pueden ayudarnos a recoger información sobre distintos aspectos del funcionamiento del grupo: la interacción que están desarrollando, posibles problemas de comunicación o el grado de participación de los componentes.

Del Canto *et al.* (2009: 216) señalan una serie de indicadores que pueden alertarnos sobre los indicios de conflictos en los grupos:

1. Con frecuencia, el grupo realiza tarde las entregas.
2. Un miembro del grupo falta a clase de vez en cuando y los compañeros no pueden explicar la razón (es evidente que no habían sido avisados de la ausencia).
3. Cuando están en clase, uno de los miembros del grupo interactúa poco con los compañeros. Incluso habla más con otros grupos que con sus compañeros.
4. Cuando el profesor se reúne con el grupo para supervisar el progreso del proyecto, la explicaciones las da siempre la misma persona y alguno de los miembros del grupo no dice nada (como si no estuviese entendiendo de qué se habla).
5. Nunca viene todo el grupo junto a consultas. Siempre vienen agrupados de la misma forma (por ejemplo, dos por una parte y el tercero por otra parte). Las consultas de una de las partes no parecen tener relación con las de la otra, como si estuviesen haciendo trabajos distintos.
6. En los ejercicios individuales, uno de los miembros del grupo obtiene resultados muy por debajo (o muy por encima) del resto de compañeros.
7. El cuestionario de funcionamiento de grupo pone de manifiesto que la cosa no va muy bien.
8. Algún miembro del grupo se presenta en el despacho del profesor para quejarse de sus compañeros.

Nuestra intervención ante estos problemas debe centrarse en saber resolver los posibles conflictos de manera constructiva y positiva, puesto que esta competencia es una de las más necesarias en el contexto del aprendizaje cooperativo. Johnson, Johnson y Smith (2007) consideran que un grupo sabe resolver sus conflictos de forma constructiva cuando sus miembros negocian acuerdos, lo que supone describir claramente lo que quieren, lo que sienten (y las razones de esos pensamientos y sentimientos), tienen en cuenta la perspectiva del otro, piensan en distintas opciones para poder llegar a acuerdos que beneficien a todo el conjunto y seleccionan cuál de ellos puede ser más efectivo para el grupo. Proporcionar

información sobre este tipo de estrategias para su inclusión en el contrato puede ser una medida útil, pues la mayoría de las veces nuestro alumnado no ha sido formado en este sentido y aborda el problema de una forma emocional e intuitiva.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje cooperativo no debemos olvidar la importancia de una evaluación integrada en el diseño curricular, en coherencia con el resto de los elementos didácticos. Los interrogantes que habitualmente nos acompañan en este momento (¿qué queremos evaluar? ¿qué instrumentos pueden ser los más idóneos?, ¿cuándo evaluar? ¿quiénes participan en la evaluación? ¿evaluación es igual a calificación?...) se amplían en gran medida cuando nos planteamos la evaluación del aprendizaje cooperativo. El objetivo fundamental de este tipo de estrategia formativa es garantizar la responsabilidad y el aprendizaje individual, al tiempo que se promueve una interdependencia grupal positiva. ¿Cómo podemos conjugar los dos planteamientos de una forma equilibrada? Evaluar de forma individual el trabajo realizado conjuntamente nos asegura la implicación y responsabilidad de cada uno de los integrantes, pero al mismo tiempo estamos minimizando la importancia del trabajo grupal. Por otra parte, evaluar al grupo globalmente puede no reflejar correctamente la aportación de todos y cada uno de los participantes. Debemos, por tanto, establecer una evaluación del aprendizaje cooperativo en la que consideremos y combinemos ambos aspectos de una forma lo más justa posible y en coherencia con los objetivos planteados.

Shimazoe y Aldrich (2010) señalan dos aspectos a tener en cuenta en la evaluación del trabajo cooperativo que ha realizado el alumnado:

- La necesidad de proporcionar un feedback continuo sobre los resultados de los distintos grupos, comunicando al grupo-clase cuáles han sido los principales logros con respecto al aprendizaje cooperativo.
- Establecer una evaluación sistemática y transparente, otorgando valor a los resultados obtenidos por el grupo y teniendo en cuenta las necesidades individuales.

Barkley, Cross y Major (2007: 76-77) realizan en este sentido, una serie de orientaciones generales para la evaluación del aprendizaje cooperativo y que se refieren a la toma de decisiones en las siguientes dimensiones:

- *Qué evaluar.* La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo debe incluir en su objeto de evaluación no sólo el dominio de los contenidos de una materia en particular sino también el aprendizaje de estrategias de trabajo conjunto y la participación en el desarrollo de los procesos grupales. En este sentido Brown y Glassner (2003) señalan una serie de indicadores que pueden ser útiles para realizar el seguimiento del trabajo grupal: asistencia regular a las reuniones, aportación de ideas respecto a un tema, material de investigación, análisis y preparación para el tema, contribución a los procesos cooperativos del grupo, apoyo y motivación de los miembros del grupo y contribución práctica al producto final.
- *Evaluar el proceso y el producto.* Es preciso que la evaluación del trabajo cooperativo contemple el proceso que está realizando el grupo, a fin de que obtener información para conocer en qué medida se están consiguiendo los propósitos que nos hemos trazado. Esta evaluación formativa permite, tanto al profesorado como al alumnado, ajustar las distintas intervenciones y proporcionar las ayudas pertinentes durante la realización de las tareas. Por otro lado también es necesaria una evaluación sumativa, que refleje el resultado final del trabajo cooperativo y que se corresponde con la calificación de la asignatura que forma parte del expediente académico. La evaluación formativa y sumativa responden a distintos objetivos de aprendizaje y por tanto ambas deben estar presentes en nuestra práctica evaluadora. No obstante, en muchas ocasiones es difícil realizar una supervisión detallada de los procesos grupales que se están desarrollando en el aula, principalmente por la presencia de un número muy elevado de matriculaciones en el curso. Sería deseable, en este sentido, el cumplimiento estricto de las recomendaciones que se vienen realizando sobre el tamaño máximo del grupo-clase (CIDUA, 2006) que permitirían un seguimiento más pormenorizado de los procesos grupales.
- *¿Quién ha de evaluar el aprendizaje cooperativo?* Es evidente que el profesorado tiene la responsabilidad principal a la hora de llevar a cabo la evaluación del alumnado, puesto que es una de las funciones que la institución le exige como

docente. Aún así, es importante implicar al alumnado para que valore su participación y la del resto de miembros del grupo en las actividades desarrolladas, puesto que una de las dimensiones del aprendizaje cooperativo se refiere precisamente, al desarrollo de procesos de evaluación dentro del equipo. Debemos, por tanto, propiciar una autoevaluación individual y grupal que contribuya al logro de los objetivos del aprendizaje cooperativo, al tiempo que ponemos de manifiesto la importancia de compartir responsabilidades en un aula cooperativa. Morales (2008) considera que, dando la oportunidad al alumnado de llevar a cabo una autoevaluación debidamente estructurada sobre su trabajo en equipo podemos convertir los posibles efectos negativos (si han tenido lugar) en positivos y reforzar, internalizar mejor y por más tiempo los efectos positivos.

Por otra parte, también podemos introducir la evaluación entre los distintos componentes del grupo, dado que ellos pueden conocer “sobre el terreno” el nivel de competencia de cada uno de los participantes en los procesos de trabajo. Este tipo de evaluación puede proporcionarnos una información muy valiosa, pero plantea algunas dificultades en su realización. Frecuentemente buena parte del alumnado se muestra poco proclive a evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras de equipo. No consideran que sea algo necesario y prefieren delegar esa responsabilidad en el docente, aunque tengan evidencias claras de incumplimientos de los compromisos y falta de implicación en las tareas por parte de algunos miembros.

5. Métodos de aprendizaje cooperativo en la Educación Superior

La metodología de aprendizaje cooperativo implica, como hemos visto, hacer un diseño de las actividades de aula teniendo en cuenta variables diversas, pero ha de tener siempre presente que las acciones cooperativas implican la participación recíproca entre el alumnado como condición indispensable para el aprendizaje individual. Existe una gran variedad de técnicas de aprendizaje cooperativo que cumplen este requisito y que han sido aplicadas con éxitos en distintos contextos educativos. Conocer y tener información sobre ellas

puede ser de gran utilidad a la hora de abordar este enfoque metodológico. Entre las técnicas de aprendizaje cooperativo más conocidas y que pueden ser de fácil aplicación en un aula universitaria se encuentran las siguientes:

- **Rompecabezas (Jigsaw).** Es una técnica diseñada originariamente por Aronson y sus colaboradores de la Universidad de Texas en 1978. Su identidad está en la distribución de la información para fomentar la interdependencia. Se organizan equipos (de cuatro a seis miembros) y se reparte información complementaria a cada uno de ellos, de tal forma que el trabajo final ha de integrar las aportaciones de todos los participantes. Cada uno se convierte en experto de su sección y puede formar parte, a su vez, de un equipo de expertos, constituido por todos los miembros que han trabajado sobre el mismo material. Esta técnica posee dos importantes características: *“Primero, ninguno de ellos puede hacerlo bien sin ayuda de cada uno de los otros miembros del grupo y, segundo cada miembro tiene una única y esencial contribución que hacer”* (Aronson y Osherow, 1980, citado en Ovejero, 1990: 169). Las principales características de esta técnica aparecen en la figura 3.3.:

NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS	Cinco o seis
ESTRUCTURA TAREA	Alta: se divide un tema en fragmentos, cada alumno se especializa en una parte que explica a los demás.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Baja: no existen recompensas por la cooperación
INTERDEPENDENCIA	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la estructura de la tarea y a la estructura de la meta.
RESPONSABILIDAD ALUMNADO	Alta, motivada por la estructura de la tarea y de la meta.
TIPO DE EVALUACIÓN	Opcional, se puede o no se puede evaluar el aprendizaje. Si se realiza, es a través de pruebas individuales o trabajo en grupo.

Figura 3.3. Características principales de la técnica *Jigsaw* o Rompecabezas (Fuente: León del Barco, 2002)

- **Aprendizaje en Equipos de Estudiantes (Studem Team Learning).** Bajo esta denominación se engloban distintos métodos de aprendizaje cooperativo

desarrollados por De Vries y Edwards (1973) y Slavin (1978). El alumnado tiene como objetivo común trabajar juntos para aprender, de tal forma que cada uno de los participantes se sienta tan responsable de su aprendizaje como del aprendizaje del resto de sus compañeros de equipo. Como señala Slavin (1999: 19) *“en el Aprendizaje en Equipos de Estudiantes las tareas de los estudiantes no consisten en hacer algo como equipo, sino en aprender algo como equipo”*.

Suárez (2010) pone de manifiesto tres conceptos centrales en los métodos de Aprendizaje por Equipos:

1. Las recompensas del equipo dependen de las puntuaciones individuales, lo que motiva a conseguir los mejores resultados de todos y cada uno de los integrantes.
2. La responsabilidad individual. El éxito del equipo depende del aprendizaje individual de todos y cada uno de sus miembros. El trabajo en equipo debe asegurar la preparación para la posterior competición.
3. Las oportunidades de éxito son iguales para todos los miembros del equipo, lo que supone que todos los miembros den lo mejor de sí mismos y, al mismo tiempo valoren las aportaciones del resto.

Las variantes principales de este método son las siguientes:

- **STAD (Student Teams Achievement Divisions) Divisiones de Rendimiento por Equipos de Alumnos.** Se forman equipos heterogéneos de cuatro o cinco miembros. Se les asigna una tarea y el equipo debe establecer las estrategias de trabajo más adecuadas para asegurarse de que todos sus componentes aprenden. Al final del proceso se evalúa individualmente a cada alumno y los que hayan mejorado su rendimiento, consiguen puntos para el equipo al que pertenecen. De esta forma, si el equipo que quiere ganar como tal, debe procurar que cada una de las personas que lo componen mejore sus resultados individuales. Como señalan Gavilan y Alario (2010: 195) *“el sistema de puntuación fue pormenorizadamente estudiado por Slavin, encontrando que era enormemente ventajoso al valorar a cada estudiante según su capacidad y esfuerzo”*. Sus características principales quedan sintetizadas en el siguiente cuadro:

NÚMERO ALUMNOS Y ALUMNAS	Cuatro o cinco
ESTRUCTURA TAREA	Baja: no existe ni división de la tarea ni especialización por parte de los alumnos en la tarea
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Alta: existen recompensas e incentivos a la cooperación basadas en los aprendizajes individuales. Existe competencia intergrupal para conseguir dichas recompensas.
INTERDEPENDENCIA	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la estructura de recompensa. Dependen unos de otros para conseguir el éxito del equipo
RESPONSABILIDAD	Alta, motivada por la estructura de la recompensa. Los alumnos reciben información sobre su contribución a las puntuaciones grupales.
TIPO DE EVALUACIÓN	Pruebas individuales, sobre todo el tema

Figura 3.4. Características de la técnica STAD (Fuente: León del Barco, 2002)

- *TGT (Teams Games Tournament)*. Torneos de Juegos por Equipos. Es muy parecido al anterior, con la diferencia de que la evaluación individual se sustituye por “torneos académicos” en que los estudiantes de cada equipo compiten con miembros de similar rendimiento de otros equipos. Las respuestas correctas representan puntos para el equipo de origen. La función del trabajo en equipo cooperativo, al igual que en el STAD, no es otra que preparar a cada uno de sus miembros para que consigan un mayor rendimiento en el torneo.

Las características principales de este método pueden verse en la figura 3.5.

NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS	Cuatro o cinco
ESTRUCTURA TAREA	Baja: no existe ni división de la tarea ni especialización por parte de los alumnos en la tarea.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Alta: existen recompensas e incentivos a la cooperación basadas en los aprendizajes individuales. Existe competencia intergrupala para conseguir dichas recompensas
INTERDEPENDENCIA	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la estructura de recompensa. Dependen unos de otros para conseguir el éxito del equipo.
RESPONSABILIDAD ALUMNOS/AS	Alta, motivada por la estructura de la recompensa. Los alumnos reciben información sobre su contribución a las puntuaciones grupales. El éxito del grupo depende de los aprendizajes individuales
TIPO DE EVALUACIÓN	Juegos competitivos, torneos semanales formados por mesas de tres alumnos de rendimiento similar pero de diferentes equipos.

Figura 3.5. Características de la técnica TGT (Fuente: León del Barco, 2002)

- **Group Investigation.** Equipos de investigación. Fue desarrollada por Sharan y Sharan en la Universidad de Tel-Aviv. Se trata de un plan de organización general de la clase en el que el alumnado trabaja en equipos pequeños que utilizan la investigación cooperativa, la discusión grupal y la formulación y el desarrollo de proyectos de investigación. (Sharan y Sharan, 1976). Los equipos eligen un tema y subtemas de una unidad de trabajo y lo descomponen en actividades individuales, que deben ser posteriormente integradas en un informe ante el resto de la clase. El alumnado progresa a través de seis etapas (Echeita y Martín, 1990; Toledo, 2001):

- a) *Identificación del tópico y organización de los equipos.* El profesorado presenta un problema amplio y el alumnado identifica y selecciona diferentes tópicos de estudio, teniendo en cuenta sus intereses. Ellos mismos organizan los equipos de trabajo, aunque el docente debe cuidar que su composición sea heterogénea.
- b) *Planificación de las tareas de aprendizaje.* Alumnado y profesorado planifican conjuntamente las metas que se proponen, los procedimientos para aprender y los recursos necesarios para hacerlo.
- c) *Desarrollo del plan.* El equipo lleva a cabo el plan diseñado en el punto anterior, supervisado por el docente, que proporciona la ayuda que le es requerida.
- d) *Análisis y síntesis.* El alumnado analiza y evalúa la información obtenida y prepara un informe detallado sobre el problema investigado y los procedimientos utilizados.
- e) *Presentación y defensa del producto final.* Una vez finalizado el informe cada equipo debe presentarlo al resto de la clase, para que todos tengan una visión global del tema general propuesto inicialmente. En esta etapa el equipo debe tener una actitud receptiva ante los comentarios de los compañeros, así como también debe estar dispuesto a contestar las preguntas y resolver las dudas que puedan surgir en el transcurso de la presentación.
- f) *Evaluación.* Alumnado y profesorado evalúan la contribución a la clase como conjunto del trabajo de cada equipo

Suárez (2010) estima que este es uno de los métodos cooperativos más utilizados en la enseñanza universitaria, puesto que la complejidad de su estructura se ajusta de forma muy adecuada al nivel de conocimientos, destrezas y autonomía para aprender que posee el alumnado universitario. Para Echeita y Martín (1990) este es el más complejo de todos los métodos de aprendizaje cooperativo y el que mejor responde a la filosofía del aprendizaje cooperativo, puesto que está pensado “*para proporcionar al alumnado una mayor variedad de experiencias de aprendizaje que los otros métodos, más centrados en que el alumno adquiera conocimientos o destrezas específicas*” (Echeita y Martín, 1990: 64). Sus características principales pueden verse en la figura 3.6.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS	De dos a seis alumnos.
ESTRUCTURA TAREA	Alta: conseguida porque existe especialización de la tarea, se divide el trabajo. Los grupos dividen los subtemas en tareas individuales dentro del grupo.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Baja, no existen recompensas específicas al trabajo cooperativo.
INTERDEPENDENCIA	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la manera de estructurar la tarea. Los alumnos se animarán y ayudarán entre ellos porque dependen unos de otros.
RESPONSABILIDAD	Se consigue mediante la especialización de tareas. Cuando cada miembro del grupo tiene su propia subtarea, todos los demás pueden ver si la hizo y cómo la hizo, lo que aumenta la responsabilidad de cada uno.
TIPO DE EVALUACIÓN	Se evalúa con el resto de la clase el trabajo grupal.

Figura 3.6. . Características de la técnica Group Investigation (Fuente: León del Barco, 2002)

- **Co-op Co-op.** Es una técnica descrita por Kagan (1985). El alumnado trabaja en grupos cooperativos hacia la consecución de una meta que ayudará a los otros alumnos de la clase. Como en el caso del *Grupo de Investigación* esta técnica está orientada hacia tareas de aprendizaje complejas, de múltiples facetas y hacia el control por parte de los estudiantes (Ovejero, 1990). De hecho surgió como una forma de aumentar la participación de estudiantes universitarios en cursos de psicología tradicional. Son nueve pasos los que originariamente se consideran en esta técnica (Ovejero, 1990) aunque nos parece más interesante considerar la adaptación en diez fases que realiza Pujòlas (2007):

a) Discusión de los estudiantes en la clase: El profesorado anima a los estudiantes a descubrir o expresar los temas que más les interesen del área que están trabajando, estimulando su curiosidad. Al final de esta fase se ha de disponer de una lista de

temas considerados interesantes por el conjunto de la clase, ordenadas por orden de preferencia.

b) Actividades para la formación de los grupos: Se trata de llevar a cabo diferentes actividades que permitan a los alumnos conocerse y relacionarse, antes de formar los equipos de aprendizaje cooperativo propiamente dichos.

c) Selección de los equipos de aprendizaje: El profesor o la profesora asigna a los estudiantes a un equipo cooperativo de base, teniendo en cuenta la diversidad en la competencia y las habilidades de los alumnos, y otros factores (género, país...).

d) Selección del tema del equipo: Cada equipo debe elegir el tema por el que sienta un especial interés, de entre los que se ha decidido estudiar. Su trabajo será más útil –y ellos más “cooperativos”- si eligen uno de los temas más valorados por todo el grupo.

e) Selección del subtema: Cada miembro del equipo elige un subtema, un aspecto del tema que ha de trabajar todo el equipo. Algunas veces un subtema coincide con el subtema que ha elegido otro compañero del equipo. En este caso tendrán que coordinarse y ponerse de acuerdo y se pueden intercambiar material. Sin embargo, cada subtema debe ser una contribución única al esfuerzo del equipo (interdependencia positiva).

f) Preparación del subtema: Cada miembro del equipo, de manera individual, ha de buscar información e investigar sobre su subtema: se ha de sentir responsable de su parte del trabajo y debe tener bien presente que depende de él, y sólo de él, que el equipo disponga de la información sobre un aspecto importante del tema que trabajan entre todos.

g) Presentación del subtema: Cada estudiante, una vez ha investigado sobre su subtema y ha organizado la información, la presenta a sus compañeros de equipo y se integra en lo que los otros han preparado. Se trata de una fase muy importante, que supone la reelaboración en un solo bloque de la información aportada por todo el equipo. Eso implica seguramente discusión y negociación. Debe evitarse la simple yuxtaposición de las diferentes partes.

h) Preparación de las presentaciones del equipo: Esta fase es la continuación de la anterior y, en la práctica, se funden en una. En ella cada equipo lleva a cabo tres actividades:

- Sintetizan y organizan el material aportado por todos los miembros del equipo.
- Formulan con claridad las ideas más importantes del tema que han trabajado (pensando sobre todo en los demás equipos que no habrán trabajado ese tema con tanta profundidad como ellos).
- Deciden la manera como presentarán el tema al resto de la clase.

i) Presentación del tema en equipo a toda la clase: Cada equipo expone al resto de la clase el tema que ha preparado. No se trata sólo de presentar el tema, sino de discutirlo entre todos, haciendo preguntas al equipo que lo presenta, y éste preguntas al resto de la clase.

j) Evaluación: La evaluación de todo el proceso se lleva a cabo a partir de tres elementos:

- a) La evaluación de la presentación en grupo del tema, efectuada por el profesorado y por el resto de la clase.
- b) La evaluación de las contribuciones individuales dentro de cada equipo, llevada a cabo por el profesorado, quien tendrá en cuenta la opinión de los miembros del equipo, con los que tendrá que reunirse.
- c) La evaluación por parte del profesor del proyecto o del material escrito sobre el tema.

Para cada uno de estos elementos será necesario especificar en una tabla los criterios que se utilizarán en la evaluación.

Los distintos métodos de aprendizaje cooperativo que hemos presentado en estas líneas suponen una serie de estrategias didácticas de las que podemos disponer para llevar a cabo experiencias de cooperación en el aula universitaria. Su eficacia viene siendo constatada

a lo largo de los años y en distintos contextos, por lo que su utilización puede propiciar las condiciones básicas que requieren los procesos de cooperación en el aula. No obstante, la naturaleza compleja e imprevisible de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, las múltiples dimensiones a las que debemos prestar atención, deben “ponernos sobre aviso” a la hora de aplicar una u otra técnica. La flexibilidad en la puesta en práctica, desde nuestra propia interpretación, desde nuestra experiencia y desde nuestro propio contexto de acción, debe ser una constante que guíe la reflexión en el diseño de situaciones cooperativas del aula universitaria.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

Como ya indicamos en el primer capítulo de este trabajo, la universidad española ha experimentado en esta última década un proceso de cambios profundos derivados de la puesta en marcha del EEES. Estos cambios han estado focalizados principalmente en dos sentidos. Por una parte, el proceso de convergencia europea pone de manifiesto la necesidad de pensar en la formación universitaria desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante, como persona implicada en la construcción activa de su propio conocimiento (Parcerisa, 2008).

Por otro lado, el diseño de las nuevas titulaciones teniendo como marco de referencia las competencias profesionales que el alumnado egresado debe poseer al finalizar sus estudios, lo cual plantea la necesidad de dar entrada a nuevas propuestas metodológicas, en consonancia con esta filosofía. El Documento sobre Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006) elaborado a instancias del Consejo de Coordinación Universitaria, se pronuncia de forma clara en este sentido. Así, en la primera de sus conclusiones se considera la oportunidad de aprovechar el proceso de Convergencia Europea para llevar a cabo cambios profundos en la institución universitaria, especialmente en lo que se refiere a las metodologías docentes.

En este contexto de revisión de la docencia universitaria debemos llevar a cabo un proceso de reflexión sobre cuáles son las estrategias metodológicas que pueden favorecer la adquisición de las competencias necesarias para el perfil profesional del alumnado egresado, que en el caso de las Titulaciones de Maestro vienen reguladas en las Órdenes Ministeriales 3854/2007 y 3857/2007 (BOE del 29 de diciembre de 2007).

Entre las competencias que aparecen en estas directrices ministeriales son varias las que inciden claramente en la importancia de que el futuro graduado en Educación Primaria o Educación Infantil sea una persona capaz de formar parte de equipos de trabajo y adquiera las capacidades suficientes para realizar un trabajo colaborativo en los distintos contextos en los que ha de desarrollar su futura labor profesional. Así, se señalan las competencias de “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”, “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” “Adquirir habilidades y destrezas

para el trabajo autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”. De igual modo, desde la investigación educativa se viene señalando la conveniencia de crear culturas de colaboración y trabajo coordinado en los contextos educativos como una condición esencial para llevar a cabo acciones de innovación y mejora (Hargreaves, 1996; Coronel, 1998; Antúñez, 2002; Armengol, 2002; y Marcelo, 2008).

El trabajo en grupo debe ser considerado, por tanto, como una estrategia metodológica doblemente necesaria en la formación de los futuros profesionales de la educación, tanto como contenido específico del currículum de la titulación, como por su contribución para un adecuado desempeño de la labor docente (Cano, 2005). Por otra parte, la metodología de aprendizaje cooperativo conlleva una participación activa del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, por lo que debe ser incluida en todo programa formativo, independientemente de la titulación o contexto organizativo en el que nos situemos (De Miguel, 2006 y Pujolàs 2007 y 2008).

Esta investigación se enmarca en la actividad docente que venimos desempeñando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En este contexto, la utilización de la metodología de trabajo en grupo es una estrategia de enseñanza bastante generalizada entre el profesorado. Tal es así que durante los últimos años se han venido desarrollando distintas experiencias que han analizado y evaluado algunas dimensiones y aplicaciones del trabajo cooperativo del alumnado (De Luque y Ontoria, 2000; García , Mérida y Blanco, 2002; Mérida Serrano, 2005 y Ontoria *et al*, 2006).

Sin embargo, y pese a nuestra dilatada trayectoria en el uso de la metodología grupal, percibimos cierto nivel de cuestionamiento y reticencias hacia esta estrategia de aprendizaje por parte de nuestro alumnado, que contrastan con las evidencias que nos muestra la investigación en este campo científico respecto a los beneficios sociocognitivos que se derivan de su uso (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990 y 2000; Poblete y García Olalla, 2004; Barkley, Cross y Major 2007 y Exley y Dennick, 2007).

A la actitud un poco reacia de nuestro alumnado se añaden nuestras inquietudes y deseos de mejora permanente al entender la docencia como un proceso continuo de investigación-acción (Stenhouse, 1991). Precisamente en ese deseo de mejora e innovación

permanente es donde se incardina esta investigación, cuya finalidad fundamental es aportar información nueva, contrastada y sistemática del profesorado y del alumnado que coparticipan en la implementación de una metodología grupal.

De este modo consideramos que la innovación de nuestra propuesta se centra en indagar el concepto, los métodos, la organización y los procesos de evaluación del trabajo grupal que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba con el fin de clarificar si se trata de una herramienta válida, o no, para adquirir adecuadamente las competencias profesionales relacionadas con esta temática.

Conocer la opinión del alumnado y del profesorado en relación a sus diferentes experiencias de implementación del trabajo en grupo nos permitirá explicitar las opiniones de los y las protagonistas, al tiempo que detectamos las fortalezas y debilidades del mismo y establecemos pautas para mejorar.

Además, consideramos que este trabajo supone un elemento aglutinante que favorece la coordinación del profesorado implicado en la implementación de este tipo de metodología, favoreciendo la asunción de criterios de coordinación, el intercambio de herramientas, documentos y experiencias fruto del análisis de la información recabada y analizada.

También consideramos importante señalar que la innovación de esta investigación se centra en incorporar en el ámbito académico universitario una demanda puesta de manifiesto por los agentes sociales -alumnado egresado y profesionales- (González y Wagenaar, 2003 y 2005) como es la necesidad de equipar a los futuros maestros y maestras con las estrategias básicas que les permitan desarrollar sus labores educativas entendiéndolas como un trabajo democrático, participativo y dialógico que requiere practicar cotidianamente la negociación, la resolución de conflictos y la colaboración entre los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Finalmente, es importante señalar que en el diseño de los nuevos Planes de Estudios de Grado se indica la necesidad de incorporar herramientas explícitas para la evaluación de competencias –entre ellas la capacidad de trabajo en equipo-, por lo que entendemos que esta investigación será un soporte contrastado y valioso que nos proporcionará una información óptima para construir nuevas herramientas para evaluar los trabajos grupales.

Es por ello que esta investigación tiene como finalidad *el análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba*.

2. Objetivos del estudio

Entendemos que la metodología de aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica imprescindible en la trayectoria formativa de los futuros graduados en Educación Infantil y Educación Primaria, por lo que un conocimiento riguroso de las condiciones idóneas que requiere su puesta en práctica en el contexto universitario es un requisito básico para una implementación con garantías de éxito. Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, hemos establecido los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Explorar las concepciones sobre aprendizaje cooperativo que poseen el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
2. Identificar los elementos organizativos que inciden en el aprendizaje cooperativo del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
3. Conocer la opinión del alumnado y del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba respecto a las experiencias de aprendizaje cooperativo que se desarrollan en el aula.
4. Describir fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora del aprendizaje cooperativo percibidas por el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.
5. Proponer acciones que contribuyan a la mejora del aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.

El logro de estos objetivos pasa por dar respuesta a estos interrogantes:

- ¿Qué valoración realiza el alumnado y el profesorado de las experiencias de aprendizaje cooperativo en las que participa?

- ¿Qué opinión manifiesta el alumnado y el profesorado respecto a la utilidad del aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué valoración manifiesta el alumnado acerca de la planificación que realiza el profesorado sobre el aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué autopercepción tiene el profesorado con relación a la planificación del aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué criterios se consideran más adecuados para la constitución de los grupos de trabajo cooperativo?
- ¿Es necesaria la existencia de normas explícitas para la regulación del trabajo cooperativo?
- ¿Cómo se desarrolla la secuencia del aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué aspectos contribuyen a mejorar la eficacia del trabajo cooperativo?
- ¿Qué fortalezas sobre el trabajo cooperativo identifican el alumnado y el profesorado?
- ¿Qué debilidades sobre el trabajo cooperativo ponen de manifiesto el alumnado y el profesorado?
- ¿Qué sugerencias de mejora plantean el alumnado y el profesorado acerca del trabajo cooperativo?

3. Metodología de la investigación

En este apartado abordaremos la metodología aplicada en el estudio. Nos referiremos a la *lógica de la investigación* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), a cómo se va a llevar a cabo el trabajo, al modo de enfocar los problemas y encontrar las soluciones; es decir, al estudio sistemático y lógico de los principios que guían la investigación.

La elección de la metodología constituye una de las primeras tomas de decisiones, que está condicionada por los interrogantes de nuestra investigación y por los objetivos del trabajo.

En nuestro caso, el planteamiento metodológico pretende combinar dos perspectivas de investigación: por un lado, resulta necesario obtener evidencias sobre las distintas

dimensiones que constituyen el aprendizaje cooperativo en la formación universitaria, la valoración y percepción que posee el alumnado sobre el mismo, así como también sobre el nivel de aplicación de esta metodología por parte del profesorado universitario. Estas evidencias han de ser susceptibles de ser transformadas en códigos numéricos que nos permitan una cuantificación de la realidad objeto de nuestro estudio.

De otra parte, consideramos igualmente importante conocer la realidad desde el punto de vista de sus protagonistas, alumnado y profesorado, a fin de comprender nuestro objeto de estudio analizando las percepciones e interpretaciones de las personas que intervienen en la realidad investigada (Colás y Buendía, 1998).

Por esta razón, vamos a combinar las perspectivas cuantitativa y cualitativa en nuestro estudio, entendiendo que estos dos planteamientos son complementarios (Cook y Reichardt, 1986) y pueden combinarse para responder de forma más adecuada a los objetivos de nuestra investigación. Dado que nuestra perspectiva es fundamentalmente exploratoria y descriptiva, no partiremos de hipótesis de investigación, sino que ésta se orientará en función de unos objetivos concretos que desarrollan las finalidades del estudio ya expuestas.

En nuestra metodología el protagonista es el diseño *no experimental de tipo descriptivo y correlacional*. Se van a explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos. En concreto, utilizaremos los estudios de *encuesta*, en los que se recoge y describe información que permite posteriormente informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables del estudio.

Estos métodos descriptivos tienen como principal objetivo *describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable* (Fox, 1981: 551 cit. en Buendía y Colás, 1998: 178), así como también son muy apropiados para la investigación educativa.

3.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El esquema general de la investigación responde a la organización que aparece en la figura 4.1.

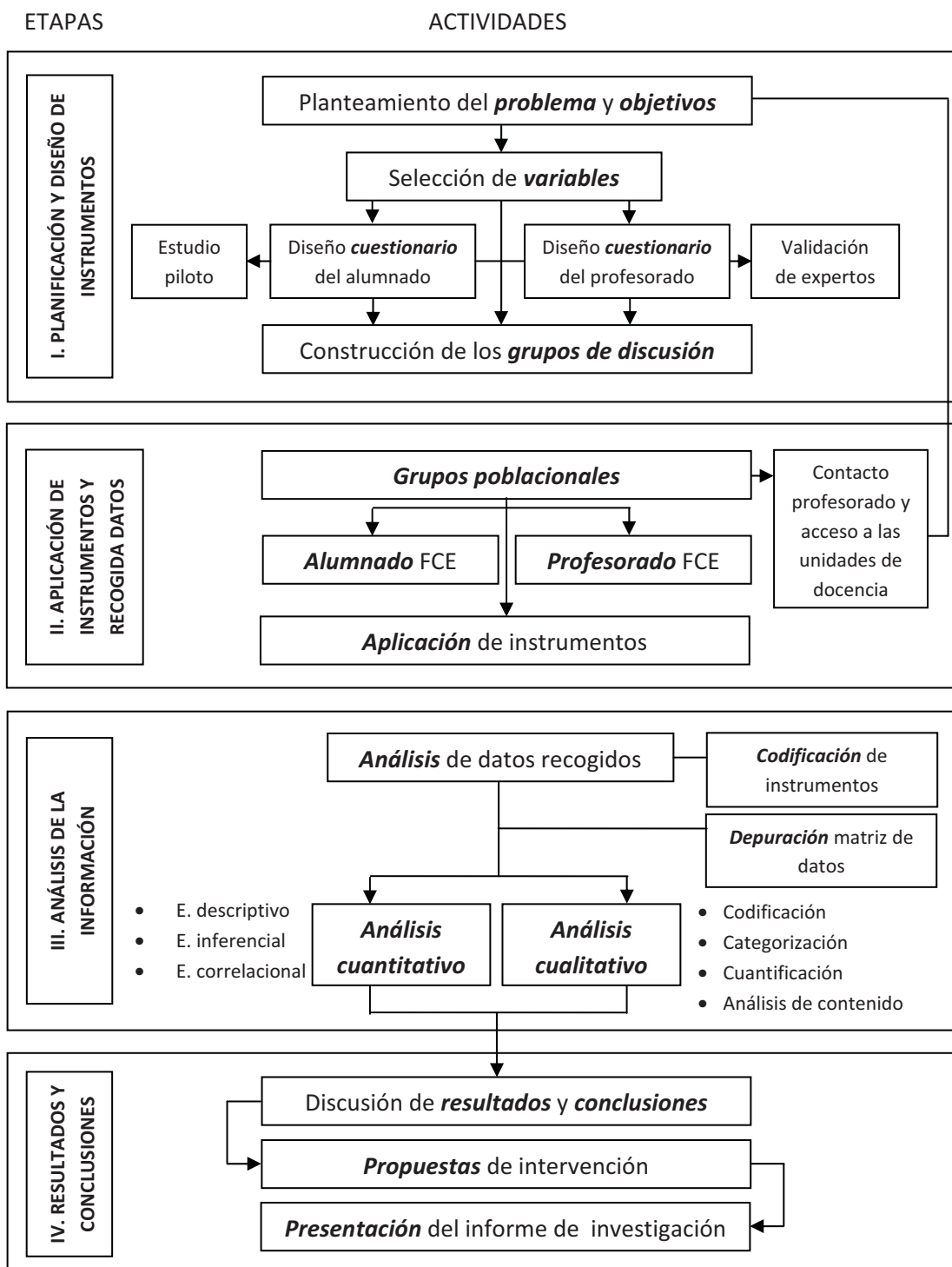


Figura 4.1. Fases en el diseño de la investigación.

Como puede apreciarse, el trabajo se ha configurado en cuatro grandes fases:

1. *Planificación y diseño de instrumentos*: el estudio se inició con la definición del problema a partir del trabajo realizado en el seno del Grupo Docente de la Universidad de Córdoba¹¹, centrado fundamentalmente en la reflexión sobre la práctica del aprendizaje cooperativo como estrategia formativa en la formación del profesorado. Se comenzó con la definición del problema y el planteamiento de objetivos que queríamos conseguir con la definición del mismo. Para ello, fueron seleccionados una serie de elementos en función de las distintas dimensiones que forman parte del aprendizaje cooperativo. Tras la revisión de instrumentos, validados a nivel nacional e internacional, se estimó la conveniencia de diseñar dos cuestionarios propios, dirigidos al profesorado y al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permitieran indagar concretamente en las cuestiones que más preocupaban al grupo de docentes universitarias, ajustándonos de este modo a los interrogantes que se derivan de nuestra experiencia profesional al organizar cooperativamente las aulas en las que intervenimos. Así mismo se organizó el número y la composición de los grupos de discusión que, inicialmente iban a formar parte del estudio.
2. *Aplicación de instrumentos y recogida de datos*: el cuestionario destinado al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación fue contestado por un total de 926 estudiantes de las distintas especialidades del Título de Maestro (Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Infantil y

¹¹ Los Grupos Docentes son un órgano institucional de la Universidad de Córdoba (España) integrado por un grupo de profesorado universitario que, voluntariamente, decide colaborar para conseguir mejorar su labor docente. Son unidades estables para profundizar en la reflexión docente y ofrecen un marco idóneo para realizar proyectos de mejora de la calidad docente, elaborar materiales didácticos y educativos, desarrollar experiencias piloto, intercambiar experiencias educativas, etc. Información disponible en <http://www.uco.es/organizacion/calidad/gruposdocentes/gruposdocentes.htm>.

Educación Especial) y de la Titulación de Psicopedagogía. El instrumento dirigido al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación fue respondido por un total de 64 profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Por último, se realizaron tres grupos de discusión, uno con el profesorado y dos con el alumnado en los que ambos colectivos aportaron nuevas informaciones.

3. *Análisis de la información:* una vez fueron aplicados todos los instrumentos, procedimos a analizar la información recogida. Por un lado, la información procedente de los grupos de discusión fue codificada mediante técnicas de análisis de contenido y para las opiniones manifestadas en los cuestionarios, se trabajó con el programa de análisis de datos SPSS (en su última versión). Finalmente, procedimos a realizar los análisis estadísticos requeridos para la obtención de los resultados deseados.
4. *Resultados y conclusiones:* la última fase de este estudio ha consistido en la interpretación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y su posterior discusión, así como la elaboración de las conclusiones y las propuestas de intervención. El trabajo ha concluido con la redacción de un informe final de investigación.

4. Variables de estudio

Una vez fueron formulados los objetivos, procedimos a especificar las variables que daban cuenta de los fenómenos a estudiar. Para su selección consideramos los distintos núcleos temáticos seleccionados, agrupados en distintas dimensiones que nos informan sobre la valoración, organización y puesta en práctica del trabajo de grupo.

Se ha trabajado con dos grupos poblacionales diferenciados: el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Del primero de ellos se recogen datos referentes al sexo, titulación y curso, así como también la especialidad en el caso de la diplomatura de Magisterio. Las distintas variables referidas a este grupo quedan recogidas en la figura 4.2.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES
1. Concepción del trabajo en grupo	Clarificación de las representaciones mentales y significados que posee el alumnado respecto al trabajo de grupo, así como las ideas respecto a la ayuda que proporciona este tipo de trabajo en su desarrollo cognitivo, social y académico.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias sociales. • Oportunidad para el conocimiento de compañeros. • Comprensión de contenidos de las distintas materias. • Reparto de trabajo global. • Facilitación de la preparación de las pruebas individuales de evaluación
2. Utilidad del trabajo en grupo para la formación	Valoración del trabajo en grupo con relación a su utilidad en la adquisición de competencias profesionales y en el desarrollo de una mayor autonomía e iniciativa personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición y defensa de ideas. • Implicación activa en el proceso de aprendizaje. • Ayuda para la comprensión de las ideas y posicionamientos de otras personas. • Valoración del trabajo coordinado en el desempeño de la función docente. • Resolución de conflictos. • Aprendizaje autónomo.
3. Planificación del profesorado	Ajuste de los trabajos grupales que diseña el profesorado. Coherencia en la adquisición de aprendizajes sólidos con la cantidad, complejidad, coordinación y tutorización de trabajos cooperativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del número de trabajos de grupo a la carga lectiva del curso. • Nivel de dificultad de las tareas grupales adecuado en la formación. • Coordinación del profesorado en la solicitud de trabajos de distintas asignaturas. • Utilidad de las clases prácticas en la elaboración del trabajo grupal.
4. Organización de los grupos de trabajo.	Uso de criterios para formar los equipos de trabajo con relación a su constitución, número de componentes, estabilidad temporal, diversidad en la composición,	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de relaciones personales. • Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de criterios académicos. • Constitución de los grupos por parte del profesorado en función de criterios académicos. • Composición heterogénea. • Grupos de composición estable en el tiempo. • Grupos modificables en función de las actividades. • Existencia de persona encargada de la coordinación. • Número de compontes.

5. Normas de funcionamiento del grupo	<p>Regulación interna del grupo, existencia de normas explícitas que arbitren el funcionamiento y quiénes deben ser los responsables de su elaboración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de normas • Normas establecidas por el alumnado. • Normas establecidas por el profesorado. • Normas negociadas por el profesorado y el alumnado. • Normas recogidas en un documento. • Normas que definen roles a desempeñar. • Normas que incluyen consecuencias de los incumplimientos. • Normas que concretan tiempos y espacios. • Normas que contemplan la obligatoriedad en la asistencia.
6. Proceso de funcionamiento del grupo	<p>Secuencia de actividades que se llevan a cabo en el proceso de trabajo grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación inicial de las diferentes fases del trabajo. • Consulta documentación. • Búsqueda de información. • Toma de decisiones. • Flujo de información entre el grupo. • Participación equitativa. • Evaluación del trabajo y propuestas de mejora.
7. Eficacia del trabajo grupal.	<p>Condiciones externas e internas que producen un mejor nivel de producción y rendimiento en el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de actuación del trabajo grupal. • Actividades y tareas de reflexión y análisis. • Supervisión del profesorado. • Control de asistencia. • Calificación del trabajo grupal. • Criterios globales de evaluación grupal. • Criterios diferenciales de evaluación grupal. • Autoevaluación del alumnado. • Heteroevaluación del grupo.

Figura 4.2. Variables de estudio del alumnado.

Con respecto al profesorado se recogieron igualmente datos referentes al sexo, experiencia docente y titulación en la que se imparte la docencia. Por su parte, las variables de estudio son las mismas que en el caso del alumnado, añadiendo en la dimensión 6 (Procesos de funcionamiento del grupo) la variable “reparto de tareas” y en la dimensión 7 la variable “evaluación individual”

5. Grupos poblacionales de referencia y muestra de la investigación

La respuesta a los objetivos planteados en este estudio nos obliga a tener en cuenta dos grupos poblacionales de referencia que conviven en el mismo escenario: alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

5.1. El alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

5.1.1. Datos poblacionales

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba se ha caracterizado en los últimos años por una gran demanda de alumnado, tanto en los estudios de Magisterio como en los de Psicopedagogía, presentando una de las tasas de matriculación más alta de esta universidad.

Durante el curso 2007-08, en el que fueron aplicados los cuestionarios del alumnado, cursaron sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación un total de 1983 alumnos y alumnas, distribuidos en las distintas titulaciones ofertadas, tal y como aparece en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Alumnado matriculado por Titulación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Curso académico 2007-08

Titulación	Nº total de matrículas	%
Educación Infantil	274	13,81
Educación Primaria	293	14,77
Educación Física	286	14,42
Lengua Extranjera	250	12,60
Educación Especial	304	15,33
Educación Musical	221	11,14
Licenciado en Psicopedagogía	355	17,90
Total	1983	100,0

La distribución por cursos se refleja en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Distribución del alumnado por cursos. Año académico 2007-08

Titulación	Curso										
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Educación Infantil	76	17.4	85	18.9	113	15.2	-	-	-	-	274
Educación Primaria	79	18.1	76	16.9	138	18.6	-	-	-	-	293
Educación Física	69	15.8	92	20.4	125	16.8	-	-	-	-	286
Lengua Extranjera	60	13.9	56	12.4	134	18.1	-	-	-	-	250
Educación Especial	76	17.4	77	17.1	151	20.3	-	-	-	-	304
Educación Musical	76	17.4	64	14.3	81	11.0	-	-	-	-	221
Psicopedagogía	-	-	-	-	-	-	181	100	162	100	355
Total	436	100	450	100	742	100	181	100	162	100	1983

El número de mujeres que cursan sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación es, en términos globales, muy superior al número de hombres, datos que son habituales en las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía.

Tabla 4.3. Distribución global de mujeres y hombres en el curso académico 2007-08.

Sexo	f	%
Mujer	1403	71
Hombre	580	29
Total	1983	100

No obstante, si consideramos esta distribución por titulaciones, hay que destacar la especialidad de Educación Física, en la que el número de hombres es significativamente superior al de mujeres, tal y como puede apreciarse en la Tabla... De igual modo, en la especialidad de Educación Musical se observa un número de hombres y mujeres más equilibrado.

Tabla 4.4. Distribución de mujeres y hombres por especialidad/titulación

Titulación	Sexo					
	Mujer		Hombre		Total	
	f	%	f	%	f	%
Educación Infantil	256	93.4	18	6.6	274	100
Educación Primaria	228	77.8	65	22.2	293	100
Educación Física	85	29.7	201	70.3	286	100
Lengua Extranjera	191	76.4	59	23.6	250	100
Educación Especial	272	89.5	32	10.5	304	100
Educación Musical	119	53.8	102	46.2	221	100
Psicopedagogía	252	71.0	103	29.0	355	100

5.1.2. Muestra de alumnado

El cuestionario aplicado en la recogida de datos del alumnado se dirigía a la totalidad del grupo poblacional anteriormente descrito. El acceso al mismo se realizó a través de contactos con alguno de los profesores o profesoras que imparten docencia en uno de los tres

cursos de las distintas especialidades de la diplomatura de Maestro de esta Facultad (Educación Infantil, Educación Especial, Educación Primaria, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física) y de los dos cursos de la titulación de Psicopedagogía. Contestaron al cuestionario un total de 926 alumnos y alumnas, lo que representa un porcentaje de respuestas del 46,69%, número significativo para los objetivos del estudio.

Atendiendo a la tabla para la determinación de una muestra extraída de una población finita elaborada por Arkin y Colton (1968) y asumiendo un margen de error del 5%, en la hipótesis de $p=50\%$, siendo p la proporción de los elementos portadores del carácter considerado, podemos afirmar que el número de casos que componen la muestra de estudio es representativo de la población de la que ha sido extraído (ver tabla 4.5.).

Tabla 4.5. : Representatividad de la muestra del alumnado

Amplitud de la población	Amplitud de la muestra para un margen de error del 5%	Población	Muestra
2000	333	1983	926

Por lo que respecta a la distribución de la muestra atendiendo a la variable **sexo**, los datos nos muestran que un 76,5% del grupo encuestado se corresponden con el sexo femenino y el 23,5% restante al sexo masculino, por lo que hay un predominio de respuestas realizadas por mujeres, en correspondencia con las características del grupo poblacional ya puestas de manifiesto anteriormente.

Tabla 4.6. Distribución del alumnado en función del sexo

Sexo	F	%
Mujer	706	76,5
Hombre	217	23,5%
Total	923	100

Con relación a la **Titulación** cursada, la especialidad con un porcentaje mayor de respuestas es la de Educación Infantil, seguida de Educación Especial, Educación Física y Lengua Extranjera, siendo el grupo de Psicopedagogía de tarde en el que menos porcentaje de respuesta encontramos. En este sentido, hay que hacer constar las características concretas de este grupo, compuesto, en una gran mayoría, por docentes en ejercicio, con las dificultades que supone esta situación para una asistencia regular a las aulas universitarias.

Si consideramos el porcentaje de respuesta de las distintas titulaciones en relación con el porcentaje de matriculación señalado en la descripción del grupo poblacional (Ver tabla 4.7.), observamos que la titulación que presenta un porcentaje de respuesta más alto con relación a sus porcentajes poblaciones es la de Educación Infantil, siendo en el resto de las titulaciones un porcentaje de respuesta bastante similar.

Tabla 4.7. Distribución de respuestas con relación a la titulación

Titulación	Muestra		Población	
	F	%	F	%
Educación Infantil	187	20,2	274	13,81
Educación Musical	108	11,6	221	14,77
Educación Primaria	94	10,2	293	14,42
Educación Física	121	13,1	286	12,60
Educación Especial	161	17,4	304	15,33
Lengua Extranjera	121	13,1	250	11,44
Psicopedagogía (Mañana)	88	9,5	355	17,90
Psicopedagogía (Tarde)	47	5,1		
Total	926	100,0	1983	100,0

Por otra parte, la distribución del número de mujeres y hombre teniendo en cuenta las distintas titulaciones aparece recogida en la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Distribución del respuestas de hombres y mujeres con relación a la titulación

Titulación	Sexo					
	Mujer		Hombre		Total	
	f	%	f	%	f	%
Educación Infantil	183	97.9	4	2.1	187	100
Educación Primaria	76	80.9	18	19.1	94	100
Educación Física	36	29.8	85	70.2	121	100
Lengua Extranjera	103	85.1	18	14.9	121	100
Educación Especial	152	95.0	8	5.0	160	100
Educación Musical	58	54.2	49	45.8	107	100
Psicopedagogía	98	73.7	35	26.3	133	100

Por lo que respecta a la distribución de la muestra atendiendo al **curso**, el porcentaje de respuestas puede apreciarse en la tabla 4.9

El porcentaje de respuesta mayor se sitúa en el primer curso, disminuyendo ligeramente, en las titulaciones de magisterio, en el 2º y 3º curso. Los cursos 4º y 5º, correspondientes a la titulación de Psicopedagogía se sitúan con un porcentaje significativamente inferior, en lógica correspondencia con la existencia de dos únicos grupos por curso en esta titulación

Tabla 4.9. Porcentaje de respuesta en función del curso

Curso	F	%
1º	285	30,77
2º	257	27,75
3º	249	26,89
4º	94	10,15
5º	41	4,44
Total	923	100

En la tabla 4.10 podemos apreciar el porcentaje de respuesta del alumnado participante, distribuido en función de la Titulación y el curso.

Tabla 4.10. Distribución de respuestas del alumnado en función del curso y la titulación.

	CURSO											
TITULACIÓN	1º		2º		3º		4º		5º		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Educación Infantil	42	22,6	71	38,2	73	39,2	-		-		186	100,0
Educación Musical	58	53,7	28	25,9	22	20,37	-		-		108	100,0
Educación Primaria	30	31,91	21	22,34	43	45,74	-		-		94	100,0
Educación Física	44	36,36	59	48,76	18	14,87	-		-		121	100,0
Educación Especial	63	39,13	51	31,67	47	29,17	-		-		161	100,0
Lengua Extranjera	48	39,66	27	22,31	46	38,01	-		-		121	100,0
Psicopedagogía	-	-	-	-	-	-	94	69,62	41	30,3	135	100,0

5.2. El profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación

5.2.1. Datos poblacionales

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba dispone de un número total de 124 profesores y profesoras, que imparten docencia en las diferentes titulaciones que en ella se ofertan. La distribución del profesorado según su dedicación y categoría profesional aparece recogida en la tabla 4.11.¹²

¹² Datos sobre el profesorado adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación durante el curso 2009/2010, presentes en el Formulario de Solicitud de Verificación del Título de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, recuperado de <http://www.uco.es/organiza/centros/educación/principal/convergencia/documentos/2-FormularioSolicitudVerificaEP.pdf> (página 175)

Tabla 4.11. Distribución del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación en relación a la categoría profesional que ocupa

CATEGORÍA	TIEMPO COMPLETO	TIEMPO PARCIAL	TOTAL	%
Catedrático/a de Universidad	2	-	2	1,61
Titular de Universidad	19	-	19	15,32
Catedrático/a de Escuelas Universitarias	15	-	15	12,09
Titular de Escuelas Universitarias	38	-	38	30,64
Contratado Doctor/a	8	-	8	6,45
Colaborador/a	12	1	13	10,48
Asociado/a	1	12	13	10,48
Ayudante	1	-	1	0,8
Sustituto/a Interino/a	1	3	4	3,22
Comisión de Servicios	11	-	11	8,87
Total	108	16	124	100,0

Como puede apreciarse es una plantilla de profesorado mayoritariamente consolidada en su puesto de trabajo, con el porcentaje más numeroso situado en la categoría profesional de Titulares de Escuela Universitaria (30,64%), en correspondencia con la trayectoria de la institución, antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

5.2.2. Muestra del profesorado

El cuestionario dirigido al profesorado que imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación se distribuyó entre la totalidad de este grupo poblacional. El acceso al mismo se realizó de manera directa, entregando los cuestionarios personalmente, en la medida de lo posible, a todos y cada uno de los profesores y profesoras de este colectivo. En algunos casos se optó por responsabilizar a una persona del departamento correspondiente de su difusión y recogida una vez cumplimentados. Respondieron al cuestionario un total de 64 personas, lo que supone un porcentaje de respuesta del 51,61%, número significativo para los objetivos del estudio.

Atendiendo a la tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita elaborada por Arkin y Colton (1968) y asumiendo un margen de error del 5%, en la hipótesis de $p=50\%$, siendo p la proporción de los elementos portadores del carácter considerado, podemos afirmar que el número de casos que componen la muestra de estudio es representativo de la población de la que ha sido extraído (ver tabla 4.12).

Tabla 4.12: Representatividad de la muestra del profesorado

Amplitud de la población	Amplitud de la muestra para un margen de error del 5%	Población	Muestra
125	56	124	64

Con respecto a la variable **sexo**, un 59, 4% de las respuestas corresponden al sexo femenino, frente a un 40,6% de respuestas del sexo masculino, por lo que hay un porcentaje de respuestas de mujeres algo superior al de los hombres.

Tabla 4.13. Distribución del profesorado en función del sexo.

Sexo	F	%
Mujer	38	59,4%
Hombre	26	40,6%
Total	64	100

Con respecto a la **categoría profesional**, la frecuencia de respuesta aparece reflejada en la tabla 4.14. De los 64 cuestionarios cumplimentados, 9 de ellos no han podido tenerse en cuenta, al no especificar claramente la categoría concreta o no contestar este dato.

Tabla 4.14. Distribución del profesorado con relación a la categoría profesional

Categoría profesional	MUESTRA		POBLACIÓN	
	F	%	F	%
Catedrático/a de Universidad	1	1,81	2	1,61
Titular de Universidad	12	21,81	19	15,32
Catedrático de Escuela Universitaria	4	7,27	15	12,09
Titular de Escuela Universitaria	17	30,90	38	30,64
Contratado/a Doctor/a	6	10,90	8	6,45
Colaborador/a	6	10,90	13	10,48
Profesorado Asociado	2	3,63	13	10,48
Ayudante	-	-	1	0,8
Sustituto/a interino/a	2	3,63	4	3,22
Comisión de Servicios	5	9,09	11	8,87
Total	55	100,0	124	100

El porcentaje mayor de respuesta se sitúa en la categoría de Titular de Escuela Universitaria, de acuerdo a la mayor representatividad de este colectivo en la Facultad de Ciencias de la Educación, como hemos comentado anteriormente. Es significativo, igualmente,

el que este colectivo obtenga un porcentaje de respuesta igual al de su porcentaje poblacional. La categoría profesional de Titular de Universidad, representa el siguiente porcentaje de respuesta más alto (21,81%), de igual manera en correspondencia con el porcentaje poblacional de este colectivo en esta institución.

Por lo que se refiere a los **años de experiencia docente**, hemos distribuido las respuestas a esta variable teniendo como referencia la cronología de etapas de la carrera docente establecidas por Huberman (1990). Los estudios de este autor señalan una serie de fases a lo largo de la vida profesional de los docentes, que se corresponden con determinados rasgos específicos en la actuación del profesorado en relación con los años de carrera y la experiencia acumulada. Las etapas que se señalan serían las siguientes:

- **Iniciación:** Se correspondería con los primeros años de trabajo (1-3 años) y se caracterizaría por la vacilación.
- **Estabilización:** consolidación de un repertorio pedagógico (4-6 años).
- En la siguiente etapa (7-25 años) pueden distinguirse dos posturas claramente diferenciadas: la de las personas que optan por la mejora y el perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, (**diversificación metodológica**) y la de aquellas otras que reducen paulatinamente su compromiso profesional, experimentando desde ligeros sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales en relación con la continuidad de su carrera (**replanteamiento**)
- Esta secuencia se continuaría con la siguiente fase (26-35 años) en las que, al igual que la anterior, el autor distingue entre las personas que, por su experiencia, se convierten en referencia para la institución (**serenidad, distanciamiento afectivo**) y otro grupo que se caracteriza por actitudes de rechazo y queja sistemática ante cualquier innovación (**conservadurismo**).
- Por último, la etapa de **ruptura**, (35-40 años) que precede a la jubilación, y que se encuentran reacciones diferentes: desde los que intensifican su trabajo, hasta los que se sienten muy desencantados, transmitiendo su frustración al resto de colegas más jóvenes.

En este sentido, los datos de la tabla 4.15 muestran un profesorado que se distribuye mayoritariamente en las etapas de **diversificación-replanteamiento** y **serenidad-conservadurismo**.

Tabla 4.15. Distribución del profesorado en función de la experiencia docente.

Experiencia docente	f	%
1-3 años	5	8,1
4-6 años	6	9,7
7-25 años	26	41,9
26-35 años	22	35,5
36-40 años	3	4,8
Total	62	100,0

Por lo que respecta a las variables **curso y especialidad/titulación**, hay que tener en cuenta que el profesorado imparte habitualmente su docencia en distintos cursos y especialidades, por lo que el total de frecuencias en ambos casos es muy superior al número de profesores y profesoras que constituyen la muestra de la investigación.

Con relación al **curso** en el que el profesorado imparte docencia, la distribución de respuestas aparece reflejada en la tabla 4.16

Tabla 4.16 Distribución de la muestra de profesorado en función del curso.

Curso	f	%
1º	45	28,66
2º	51	32,48
3º	32	20,38
4º	15	9,55
5º	14	8,92
Total	157	100,0

Como puede apreciarse, el porcentaje de respuestas más alto se sitúa en el 2º curso, seguido de 1º y 3º. Los porcentajes de respuesta más bajos se sitúan en los cursos 4º y 5º, correspondientes a la titulación de psicopedagogía, en la que sólo hay dos grupos (mañana y tarde)

Si tomamos como referencia la **especialidad/titulación**, las respuestas obtenidas se reflejan en la tabla 4.17

Tabla 4.17. Distribución de respuesta del profesorado en función de la especialidad/titulación

Especialidad	f	%
Educación Infantil	22	14,01
Educación Primaria	20	12,73
Educación Especial	19	12,10
Lengua Extranjera	31	19,74
Educación Física	21	13,37
Educación Musical	15	9,55
Psicopedagogía	29	18,47
Total	157	100,0

En este caso, el porcentaje de respuestas más alto se corresponde con la titulación de Psicopedagogía, seguida de la especialidad de Lengua Extranjera y Educación Infantil. Hay que destacar el bajo porcentaje de respuesta del profesorado que imparte docencia en Educación Musical.

6. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo los objetivos propuestos en este estudio hemos de recoger una serie de datos en función de las variables seleccionadas. Para la obtención de dicha información hemos utilizado dos tipos de instrumentos bien diferenciados:

1. Por una parte, un cuestionario dirigido al alumnado y al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

2. Por otra, llevamos a cabo tres grupos de discusión, uno dirigido al profesorado y dos al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

6.1. Cuestionario dirigido al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para obtener información del grupo de referencia (McMillan y Schumacher, 2005). Dicho instrumento consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de una determinada situación sobre la que se desea investigar (Del Rincón *et al.*, 1995), en nuestro caso *el análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba*, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito.

6.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario

Una de las primeras acciones formativas que llevamos a cabo dentro del Grupo Docente fue la identificación, de una manera sistemática, de las principales dificultades con las que nos encontramos en el transcurso de las sesiones de trabajo en equipo con nuestro alumnado, así como también de aquellos aspectos positivos de las mismas que consideramos valiosos para su aprendizaje y, por tanto, estimábamos necesario mantener.

La herramienta que utilizamos para realizar un diagnóstico grupal sobre nuestras percepciones en relación al aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario fue la técnica SODA-MECA (Bringas, 1986, cit. en López de Ceballos *et al.*, 2001). Consiste en recoger aquellos elementos del presente (Satisfactorios-Defectuosos) y del futuro (Oportunos y Amenazantes) que podemos identificar en una situación determinada, con el objetivo de elaborar una estrategia de intervención (Mantenerlos, Explotarlos, Corregirlos y Afrontarlos). Es decir, los elementos SODA deben convertirse en programas de acción MECA. El cuadro está construido en torno a dos variables: el tiempo (presente/futuro) y el signo (positivo/negativo) (ver figura 4.3.).

ELEMENTOS		ACCIONES	
S	Satisfactorios: elementos del presente que van bien y normalmente seguirán bien. Son nuestros puntos fuertes.	Mantenerlos/maximizarlos: los elementos satisfactorios hay que mantenerlos.	M
O	Oportunos: son elementos que yendo bien o mal, ofrecen posibilidades de ir a mejor en el futuro.	Explotarlos: los elementos oportunos hay que explotarlos porque si no se convertirán en defectuosos.	E
D	Defectuosos: son elementos del presente que van mal y normalmente seguirán mal. Son nuestros puntos débiles.	Corregirlos: la estrategia a seguir es corregirlos si se puede, y sino compensar en la medida de lo posible sus efectos.	C
A	Amenazantes: son elementos que yendo bien o mal pueden ir a peor en el futuro.	Afrontarlos: la acción a emprender es afrontarlos, para cambiar la tendencia y podamos convertirlos en oportunos.	A

Figura 4.3. Estructura de la técnica SODA-MECA

Una síntesis de las ideas aportadas en estas sesiones del grupo docente aparece reflejada en las figuras 4.4. y 4.5., las cuáles recogen los elementos y las acciones tanto de signo positivo como negativo.

ELEMENTOS		ACCIONES	
Satisfactorios	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la participación e implicación del alumnado • Facilita y enriquece la realización de trabajos de investigación sobre la materia. • Garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje más ameno, en el que el alumnado disfruta aprendiendo, relacionándose con sus compañeros... • El grupo, en su mayoría, se hace consciente de que son ellos los que gestionan su propio aprendizaje (se percibe mucho más compartido). • Facilita la comunicación entre iguales y la comunicación profesora-alumnado. • Promueve la toma de conciencia de los beneficios que supone el aprendizaje cooperativo. 	Mantenerlos/maximizarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a clase del alumnado del curso académico anterior o, también, mostrando al grupo trabajos realizados en años anteriores. • No limitación de las sesiones de trabajo en equipo a los módulos prácticos; es decir, no vinculadas al horario sino al tipo de actividad que se plantee en el aula. • Creación de un ambiente de aula que favorezca el trabajo cooperativo. • Consideración del tamaño de los grupos y el número de grupos. • Dotar del peso adecuado al trabajo de grupo en el proceso de evaluación. • Elaboración de un dossier de actividades realizadas.
Oportunos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de competencias profesionales • Adquisición de competencias transversales • La formación continua en proyectos de innovación para la mejora docente, la participación en grupo docente o el trabajo coordinado con otras asignaturas que comparten al mismo grupo de alumnos y alumnas son instrumentos fundamentales para mejorar esta práctica. 	Explotarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del trabajo en grupo como eje transversal. • Organización de talleres específicos. • Implicación y participación en proyectos de innovación y mejora docente, grupos docentes...

Figura 4.4.: Elementos y acciones de signo positivo

ELEMENTOS		ACCIONES	
Defectuosos	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempos y espacios para el encuentro y el desarrollo óptimo del trabajo. • Ratio. • Demasiado contenido a trabajar en tan poco tiempo. • Dificultades para compatibilizar evaluación individual y grupal. • Dificultades para hacer un seguimiento del proceso. En este sentido, ¿cómo saber qué aporta cada miembro al grupo? • Dificultades, por parte del alumnado, para conciliar lo personal con lo académico. • Tendencia a homogeneizar los ritmos de trabajo. • La constitución de los grupos se realiza de forma poco reflexionada. Suelen ser grupos demasiado homogéneos. • Creciente dificultad, por parte del alumnado, para escuchar a otro u otra compañera. • Preocupación porque el proceso no lleve a un aprendizaje cierto o a un trabajo realmente cooperativo. • Falta de formación en determinados ámbitos como, por ejemplo, dinámicas de grupo. 	Corregirlos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumentos de evaluación adecuados, que permitan realizar un seguimiento del grupo (tanto a nivel individual como grupal). • Diseño de instrumentos para la autoevaluación de cada miembro al grupo. • Dedicación de más tiempo a la preparación de las sesiones de trabajo en grupo. • Empleo de técnicas de parafraseo. • Uso de las tutorías entre iguales. • Realización de evaluaciones cruzadas. • Dedicación de tiempo a la autoformación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Amenazantes • Se aplica el trabajo cooperativo solo para conseguir acreditaciones y reconocimiento institucional • El grado de exigencia en las revisiones del trabajo. • La falta de diálogo y de escucha. • La evaluación final sigue siendo individualizada. • Presencialidad o no del alumnado. • Sobrecarga de trabajo del alumnado. • Necesidad de coordinación entre compañeros. • Infravaloración/rechazo. • Existe el riesgo de que los alumnos más desmotivados influyan, de algún modo, en el resto del grupo. Es frecuente que los demás miembros del grupo afirmen no estar dispuestos a “hacer el trabajo a otro”. • Existe el riesgo de que algunas personas queden aisladas de todos los grupos, sean discriminadas (normalmente, suele suceder cuando esa persona se incorpora tardíamente en el grupo-clase). 	Afrontarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento del proceso (propuestas, creación de grupos, participación,...) • Toma de decisiones en relación al tema de la asistencia. • Planteamiento de la creación de foros o herramientas colectivas virtuales. • Estructura modular. • Coordinación e integración de diferentes propuestas. • Valoración del trabajo cooperativo adecuadamente en la evaluación final • Incorporación, de forma sistemática, de un tiempo dedicado al seguimiento de los grupos • Puesta en marcha estrategias de motivación para mejorar la implicación y el compromiso individual con el grupo.

Figura 4.5.: Elementos y acciones de signo negativo

La elaboración de esta técnica proporcionó un diagnóstico inicial de la situación sobre el que empezar a diseñar acciones que optimizaran la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. No obstante, y en el transcurso de este proceso, nos planteamos la posibilidad de completar nuestro análisis recabando la opinión del alumnado sobre esta temática, con el fin de que nuestras apreciaciones fueran contrastadas con la voz de los protagonistas, lo que nos permitiría tener una mayor triangulación y consistencia en la información.

A tal fin, optamos por el diseño de un cuestionario elaborado 'ad hoc', debido a que en la revisión de investigaciones realizadas sobre el tema (Roca, 1996, 1998 y 2001; Poblete, 2000 y 2003; León del Barco, 2006; Poblete y García Olalla, 2004; González y García, 2007; Ibarra y Rodríguez, 2007; González y Lobato, 2008; Bulut, 2010 y Lobato, 2010) no hallamos ningún instrumento que recogiese las distintas cuestiones sobre las que queríamos indagar.

6.1.1.1. Estructura y diseño inicial del cuestionario dirigido al alumnado

Puesto que no disponíamos de una herramienta validada que se ajustara a nuestros interrogantes e intereses, iniciamos el proceso de elaboración de un cuestionario que nos aportase información acerca de en qué medida el alumnado universitario valora la importancia del trabajo cooperativo en su formación como futuro docente, además de conocer cuál es su percepción acerca de la estructura y funcionamiento más idóneo de los equipos en este tipo de metodología.

Optamos por el diseño de una escala Likert de carácter numérico que, en un rango escalar de 1 a 5, permitiese expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

La primera parte de la escala está integrada por datos de carácter sociodemográfico que hacen referencia al sexo, titulación, especialidad y curso al que pertenece el encuestado. Deseábamos incorporar al instrumento campos de información que nos permitiesen analizar diferencias respecto a la concepción del aprendizaje cooperativo en función del sexo, posibles modificaciones en las percepciones del trabajo cooperativo en el alumnado a lo largo de su formación universitaria y saber si el tipo de estudios ejerce alguna influencia en su valoración del trabajo grupal.

La síntesis de los elementos detectados con la técnica SODA-MECA nos permitió identificar las siete dimensiones más relevantes que integran nuestra escala y que nos ayudaron a establecer los núcleos temáticos que deseamos explorar. La versión inicial de la escala estaba compuesta por 52 ítems distribuidos en las dimensiones ya definidas anteriormente: (1) Concepción del trabajo en grupo (2) Utilidad del trabajo en grupo para la formación (3) Planificación del profesorado (4) Organización de los grupos de trabajo (5) Normas de funcionamiento de los grupos (6) Proceso de funcionamiento del grupo y (7) Eficacia del trabajo grupal.

Finalmente, el instrumento incorporó tres preguntas de respuesta abierta en la que se solicitaban las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal.

6.1.1.2. Estudio psicométrico del instrumento

La estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. Es por ello que se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento.

El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento y el poder discriminante de cada uno de los ítems mediante los siguientes procedimientos analíticos:

- Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción

del rasgo o característica que se desea estudiar (Latorre *et al.*, 1996). Para ello utilizaremos el coeficiente Alfa de Cronbach.

- Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García Jiménez *et al.*, 1995). Se utilizará para ello la *t* de Student entre las medias de los grupos establecidos.

La primera versión de la escala fue aplicada a un grupo piloto de 59 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, seleccionados entre las distintas titulaciones y cursos de este centro. Concretamente, participaron en la cumplimentación del cuestionario 38 mujeres y 21 hombres, 47 de ellos cursaban el segundo curso de la diplomatura de Magisterio (Especialidades de Educación Especial, Educación Musical, Educación Física, Educación Infantil y Educación Primaria) y 9 el primer curso de la titulación de Psicopedagogía.

6.1.1.2.1. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación ínter elementos promedio. Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en que se articula el cuestionario indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy dispares (ver tabla 4.18). Se aprecia cómo la dimensión d, referida a los *organización de los grupos de trabajo* ha de ser revisada en su totalidad. Sin embargo, el valor total de Alfa en la escala (0.844) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Tabla 4.18. Coeficientes Alfa por dimensión

Dimensión	Coeficiente Alfa
Dimensión A	0,665
Dimensión B	0,785
Dimensión C	0,580
Dimensión D	0,291
Dimensión E	0,568
Dimensión F	0,666
Dimensión G	0,718
Total	0,844

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0.840 lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad (ver tabla 4.19).

Tabla 4.19: Comportamiento de los ítems

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
1	179,68	309,661	,714	,840
2	179,83	320,148	,273	,846
3	179,95	326,562	,079	,849
4	180,58	318,712	,208	,848
5	181,27	324,769	,096	,850
6	179,93	316,379	,480	,843
7	180,00	312,410	,527	,842
8	179,70	316,318	,495	,843
9	179,98	316,076	,387	,844
10	179,75	309,218	,583	,840
11	179,75	319,115	,317	,845
12	179,95	320,356	,338	,845
13	181,52	313,076	,427	,843
14	180,37	316,958	,418	,844
15	180,90	323,836	,106	,850
16	180,37	316,138	,341	,845
17	179,95	318,151	,298	,846
18	180,33	322,789	,119	,850
19	181,70	307,497	,463	,842
20	180,23	319,204	,247	,847
21	180,70	320,164	,214	,847
22	179,87	317,394	,335	,845
23	181,20	323,036	,105	,851
25	182,58	329,071	,017	,849
26	179,83	314,815	,350	,845
27	181,27	320,717	,184	,848
28	180,10	325,477	,066	,851
29	180,85	313,669	,384	,844
30	180,75	315,936	,298	,846
31	179,85	316,438	,429	,844
32	179,87	322,779	,190	,848
33	179,93	318,071	,325	,845
34	180,58	315,481	,251	,847
35	180,00	309,692	,467	,842
36	179,87	318,522	,364	,845
37	179,70	320,831	,303	,846
38	179,62	322,702	,252	,847

39	180,50	310,923	,361	,844
40	179,98	326,281	,054	,851
41	180,18	318,353	,198	,848
42	180,43	315,789	,308	,845
43	179,77	318,179	,366	,845
44	180,10	324,503	,143	,848
45	180,02	322,128	,196	,848
46	180,05	314,049	,358	,844
47	180,30	315,241	,264	,847
48	179,87	312,266	,461	,842
49	180,90	318,246	,270	,846
50	180,73	310,871	,420	,843
51	180,83	318,558	,241	,847
52	180,30	316,318	,320	,845

6.1.1.2.2. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García Jiménez *et al*, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños tests que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (151, 173)

2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (174, 193)

3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (194, 219)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permite establecer la existencia, o no, de diferencia estadística ($n.s.=0.05$) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los ítems. Los resultados obtenidos con esta prueba a partir de los 52 ítems escalares han sido los siguientes (ver tabla 4.20):

Tabla 4.20 Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

Ítem	T	P	¿Discrimina?
1	-5,191	,000	Sí
2	-1,941	,064	No
3	-,606	,550	No
4	-2,084	,048	Sí
5	-1,732	,096	No
6	-3,591	,001	Sí
7	-4,557	,000	Sí
8	-3,693	,001	Sí
9	-3,144	,004	Sí
10	-4,745	,000	Sí
11	-1,540	,137	No
12	-2,774	,011	Sí
13	-3,426	,002	Sí
14	-2,994	,006	Sí
15	-1,708	,101	No
16	-4,802	,000	Sí
17	-2,541	,018	Sí
18	-1,186	,247	No
19	-3,156	,004	Sí
20	-2,421	,023	Sí
21	-1,039	,309	No
22	-2,238	,035	Sí
23	-,442	,663	No
25	-,333	,742	No
26	-3,424	,002	Sí
27	-1,244	,226	No
28	-,168	,868	No
29	-2,980	,007	Sí
30	-2,089	,047	Sí
31	-3,012	,006	Sí
32	-,981	,337	No
33	-2,048	,052	No
34	-1,550	,134	No
35	-3,203	,004	Sí
36	-1,750	,093	No
37	-2,378	,026	Sí
38	-2,007	,056	No
39	-1,979	,059	No
40	-,529	,602	No
41	-1,654	,111	No
42	-2,367	,026	Sí
43	-2,138	,043	Sí
44	-1,046	,306	No
45	-1,835	,079	No
46	-2,167	,040	Sí
47	-3,021	,006	Sí

48	-3,569	,002	Sí
49	-2,525	,019	Sí
50	-2,821	,009	Sí
51	-1,507	,145	No
52	-2,539	,018	Sí

Todos aquellos valores de p menores que 0.05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0.05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, afirmar que el ítem no discrimina, por lo que éste debería ser revisado. En nuestro caso únicamente 29 de los ítems propuestos (56%) poseen un elevado poder de discriminación, es decir, cumplen con los objetivos planteados para cada una de las cuestiones de la escala. Esto refleja la necesidad de hacer una revisión de las cuestiones que no poseen capacidad discriminante, en el sentido de modificar su redacción o proceder a su supresión.

6.1.1.3. El instrumento definitivo. Análisis confirmatorios

Valorada la información aportada por el estudio psicométrico y tras la revisión del instrumento por parte del Grupo Docente, el cuestionario para el análisis de la cooperación en educación superior en su versión definitiva está formado por un total de 49 ítems agrupados en las siete dimensiones inicialmente propuestas, que, como recordaremos, son las siguientes:

1. Concepción del trabajo en grupo. Incluye 5 ítems, del 1 al 5.
2. Utilidad del trabajo en grupo para su formación. Incorpora 6 ítems, del 6 al 11.
3. Planificación de los grupos por parte del profesorado. Integra 4 ítems, concretamente del 12 al 15.
4. Criterios para organizar los grupos. Constituida por 8 ítems, del 16 al 23.
5. Normas de los grupos. Abarca 9 ítems, del 24 al 32.
6. Funcionamiento de los grupos. Formada por 7 ítems, del 33 al 39.
7. Eficacia del trabajo grupal. Incluye 10 ítems, del 40 al 49.

En la versión definitiva de la escala (Ver Anexo II) se mantienen las tres preguntas abiertas que hacen referencia a las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del trabajo grupal, que fueron incluidas en la versión inicial.

La confirmación del funcionamiento de este instrumento se realizó replicando de nuevo el estudio psicométrico tras la aplicación a un total de 926 estudiantes de los diferentes cursos y especialidades de la titulación de Magisterio y de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

La fiabilidad general de la escala ascendió hasta un valor de 0.890, siendo más elevado este índice en cada una de las dimensiones (ver Tabla 4.21).

Tabla 4.21: Coeficientes Alfa por dimensión en el instrumento definitivo

Dimensión	Coeficiente Alfa
Dimensión A	0,761
Dimensión B	0,841
Dimensión C	0,767
Dimensión D	0,518
Dimensión E	0,649
Dimensión F	0,827
Dimensión G	0,798
Total	0,890

Asimismo, todos los ítems han revelado una alta consistencia, con valores alfa por encima de 0.884.

Por último, en esta versión final todos los elementos, a excepción del ítem 24 (“no debe existir ninguna norma”)¹³, poseen un elevado poder de discriminación, lo que refleja la

¹³ En el caso de este ítem, los resultados descriptivos han evidenciado, en un 75,9% de los casos, que en los grupos sí deben existir normas, como se comentará más detalladamente en el próximo capítulo.

existencia de una estructura interna en el cuestionario capaz de responder a las demandas planteadas (García, González y Mérida, en prensa).

6.2. El cuestionario dirigido al profesorado

Este segundo cuestionario tiene como objeto recoger la opinión del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba acerca de la valoración y uso del trabajo en grupo en su práctica docente. Para la elaboración de este instrumento se tuvieron como referencia las dimensiones ya validadas en el cuestionario del alumnado, adaptando los distintos ítems de respuesta desde el punto de vista de los docentes.

El cuestionario fue enviado a un grupo de 10 docentes de la Universidad de Córdoba, pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación con una dilatada trayectoria docente e investigadora en aspectos tales como la evaluación del rendimiento académico, la innovación docente, las estrategias de trabajo en grupo, las competencias docentes y la organización de centros escolares. Estas y estos profesionales valoraron la pertinencia o correspondencia entre el contenido de cada ítem y la dimensión para la cual iba a ser utilizado y la claridad o grado en que cada ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas encuestadas. Igualmente, precisaron cuantos comentarios y observaciones estimaron necesarias y plantearon modos alternativos de formular aquellos ítems que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Los diferentes comentarios emitidos mostraron un alto grado de adecuación de cada uno de los elementos a las dimensiones de las que se derivan y que facilitan la correcta descripción de las mismas. Por su parte, el número de ítems se consideró adecuado para dar respuesta a los objetivos pretendidos en el estudio, aunque estimaron la idoneidad de incorporar un nuevo ítem para una mayor clarificación de la dimensión referida al proceso de funcionamiento del grupo (“Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo”). Asimismo, se evidenció una correcta redacción de los ítems, lo que facilita su comprensión y facilidad de respuesta por las audiencias implicadas.

La versión definitiva de este cuestionario cuenta, por tanto, con 50 ítems de valoración escalar agrupados en las dimensiones anteriormente comentadas para el alumnado. Igualmente contempla cuatro variables de identificación de la muestra (sexo, experiencia docente, categoría profesional y curso en el que imparte docencia)

Por último y al igual que en el caso del alumnado, el instrumento incorporó tres preguntas de respuesta abierta en la que se solicitaban las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal. (Ver Anexo III)

6.3. Los grupos de discusión

Entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil Flores, 1992: 201)

El grupo de discusión es básicamente una técnica cualitativa que tiene por finalidad poner en contacto y confrontar distintos puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de investigación, con el fin de conocer qué opinan, cómo se sienten, qué saben y, sobretodo, qué nuevas perspectivas se abren a partir de la discusión con relación al tema objeto de la investigación (Losada y López-Feal, 2003).

Las características fundamentales de los grupos de discusión aparecen en la Figura 4.6

¿Qué son?	¿Qué finalidad tienen?	¿Cómo se realizan?	¿Qué información suministran?
Es un técnica de investigación cualitativa	Se consiguen respuestas sobre los que piensan y sienten los individuos	Es un discusión de un pequeño grupo de personas, que se expresan libremente, con la ayuda de u moderador sobre temas relevantes para la investigación	Proporciona información sobre los conocimientos, creencias, actitudes y percepciones de las personas

Figura 4.6: Características de los grupos focales (adaptado de Mora Venegas, 2008)

El propósito fundamental del grupo de discusión es obtener información sobre las necesidades, intereses e inquietudes de un grupo de personas sobre un tema de estudio, en nuestro caso el trabajo en grupo, desde sus propios puntos de vista en situaciones controladas por un moderador, por lo que hemos considerado muy pertinente su utilización en esta investigación.

Para Gil Flores (1992) la confrontación de puntos de vista entre los participantes en un grupo de discusión permite a éstos formar y concretar sus posturas o evolucionar en sus planteamientos, puesto que las opiniones no se forman aisladamente sino en interacción con otros sujetos. Por ello este autor considera que el tipo de datos que proporciona el grupo de discusión no puede ser aportado por otras técnicas de mayor tradición, como por ejemplo la entrevista, puesto que la valoración que hace el grupo sobre el tópico investigado, sus creencias y expectativas, sus planes, resistencias, temores conscientes e inconscientes que se proyectan sobre él, se obtiene en una situación de interacción bastante similar a las que se plantean en la vida real.

La utilización de la técnica de los grupos de discusión presenta, como cualquier otro instrumento de recogida de información, una serie de ventajas y limitaciones que, siguiendo a Vallés (1997) serían las siguientes (ver figura 4.7)

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una técnica económica y de realización rápida. <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad: puede utilizarse para indagar sobre una gran variedad de temas, con personas diversas y en ambientes diversos. • Interacción grupal: efectos en las respuestas de las “sinergias del grupo” que proporcionan mayor riqueza de información. Simulación de la interacción discursiva social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artificialidad con relación a las técnicas de observación participante. • Inconvenientes clásicos de la interacción grupal: problemas de generalización, deseabilidad, sesgo, comparabilidad. • Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación-acción-participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

Figura 4.7. Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión (Adaptado de Vallés, 1997)

Algunos autores (Ibáñez, 1986; Canales y Peinado, 1994; Gil Flores, 1992) señalan las características propias de los grupos de discusión, sintetizadas por Suau (2007):

- El grupo ha de estar siempre compuesto por una persona que lo convoca y provoca el tema de discusión, que puede recibir el nombre de preceptor (Ibáñez, 1986) o moderador. En ningún caso puede emitir juicios de valor.
- El número ideal de participantes se sitúa entre 5 y 10 personas.
- El grupo de discusión no existe ni antes ni después de su constitución, por lo que no se ha de entender como un grupo en sí mismo sino como una verdadera situación social.
- La duración normal de un grupo de discusión debe oscilar entre sesenta minutos y dos horas (Canales y Peinado, 1994). En cualquier caso, la hora de comienzo y de finalización deben ser conocidas previamente por los sujetos participantes.
- La selección de los participantes en el grupo responde a criterios estructurales que deberán tener en cuenta la pertinencia y representación socioestructural (sexo, edad, estudios...) en combinación con las variables que el propio estudio conlleva. La limitación que marca el número de participantes del grupo hace que no se puedan aplicar criterios estadísticos de reclutamiento de la muestra. Las personas que participan en el grupo no representan estadísticamente a la población, pero sí a las percepciones, sentimientos, ideas y opiniones de la realidad que nos interesa conocer.
- El grupo debe combinar mínimos de homogeneidad y heterogeneidad entre sus participantes. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y de mínimos de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla (Canales y Peinado, 1994)
- El número de grupos a incluir en la investigación no tiene que ser necesariamente demasiado grande, ya que a través del grupo de discusión se busca una representación socioestructural que tenga en cuenta los propósitos de la investigación y las circunstancias de medios y tiempo. En este sentido, Canales y Peinado (1994) señalan la redundancia en la información que puede suponer un número elevado de grupos.

Estos mismos autores establecen un mínimo de dos grupos para cualquier tipo de problemática a investigar.

Con relación al funcionamiento del grupo de discusión hay que considerar algunas recomendaciones metodológicas para lograr un desarrollo adecuado de la técnica (Gil Flores, 1992):

1. El lugar elegido para realizar el grupo de discusión debe contar con las características adecuadas para facilitar la producción del discurso. Es conveniente seleccionar un sitio privado y una disposición espacial que permita una interacción cara a cara, que propicie la expresión de los participantes.
2. Es importante considerar el papel del moderador durante el desarrollo de la sesión, aunque no existe una única forma de hacerlo. Su actuación debe estar dirigida fundamentalmente a conseguir la máxima producción de discurso por parte del grupo y a mantener su funcionamiento como tal.

Al comienzo de la sesión el moderador debe reflexionar con los participantes sobre lo que se espera del grupo, planteando y algunas normas básicas de funcionamiento grupal. Debe estar atento principalmente a mantener el grupo como tal y dar pie a que participen todos los miembros del mismo, lo que implica hacer respetar los turnos de palabra, estimular la participación equitativa, saber utilizar los silencios que se produzcan o impedir la formación de subgrupos o conversaciones paralelas. El moderador debe asegurar que la información que se está generando en la discusión en la que se está buscando, no dejando que la conversación derive en otros temas y logrando que se profundice en los aspectos clave. Por todo ello es necesario contar con un guión previo de las cuestiones y temas fundamentales que deben ser tratados.

3. La discusión se debe conducir en forma de diálogo abierto en el que cada participante pueda comentar, preguntar y responder a los comentarios de los demás, incluyendo a los del facilitador.
4. Durante la conversación es fundamental respetar el ritmo que imprimen los participantes a la conversación, interviniendo lo mínimo posible en el flujo de la misma.

5. El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que debe quedar registrado (en audio o vídeo) y, una vez transcrito, resulte un texto para analizar.
6. Puede incorporarse la figura de un observador que aporte datos adicionales, encargándose de recoger anotaciones durante el desarrollo de la reunión y ayudando en el manejo de los aparatos de registro.

6.3.1. Diseño de los grupos de discusión

Para esta parte del estudio se han realizado tres grupos de discusión: dos con el alumnado y uno con el profesorado, ambos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Se optó por realizar dos grupos de discusión con el alumnado en función de las dos titulaciones que respondieron al cuestionario (Magisterio y Psicopedagogía), puesto que en ambos colectivos se distinguen características bien diferenciadas, tales como la edad, la motivación para cursar los estudios o las expectativas con las que se enfrentan a las diferentes materias.

En ambos casos, profesorado y alumnado, los grupos de discusión se diseñaron de una forma abierta y los criterios de selección respondieron a criterios de pertinencia, de tal manera que se incluyeran en el grupo aquellos que podían reproducir, a través de su discurso, relaciones relevantes (Ibáñez, 1986).

La determinación del perfil de los integrantes de los grupos, en el caso del alumnado, se determinó en base, principalmente, a la representatividad de los diferentes cursos y turnos (mañana y tarde) para la titulación de Psicopedagogía, añadiendo las especialidades en la titulación de Magisterio.

El grupo de discusión de la Titulación de Magisterio estuvo compuesto por 4 alumnos y 6 alumnas de diferentes cursos y especialidades, tal y como queda reflejado en la tabla 4.22.

Tabla 4.22. Composición del Grupo de Discusión del alumnado de la Titulación de Magisterio.

	1º	2º	3º
Educación Especial	2 alumnas		
Educación Infantil		2 alumnas	
Lengua Extranjera		1 alumna	
Educación Musical			2 alumnos
Educación Física			2 alumnos
Educación Primaria	1 alumna		

El grupo de discusión del alumnado de Psicopedagogía estuvo compuesto por 3 alumnos y 4 alumnas de los diferentes cursos y turnos (mañana/tarde) de esta titulación, como se puede apreciar en la tabla 4.23.

Tabla 4.23: Composición del Grupo de Discusión del alumnado de Psicopedagogía.

	1º	2º
Mañana	1 alumno y 3 alumnas	1 alumna y 1 alumno
Tarde	1 alumna	1 alumno

El grupo de discusión del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación lo compusieron dos profesores y siete profesoras pertenecientes a distintos departamentos de la Facultad y que imparten docencia en las distintas titulaciones (Psicopedagogía y Magisterio) (Ver tabla 4.24)

Tabla 4.24: Composición del Grupo de Discusión del profesorado

DEPARTAMENTO	Nº PROFESORADO
Departamento de Educación	1 profesor y 4 profesoras
Departamento de Educación Artística y Corporal	2 profesoras
Departamento de Botánica, Ecología y Fisiología Vegetal	1 profesor
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales	1 profesora

Teniendo en cuenta las etapas de la vida profesional señaladas por Huberman (1990), y explicadas anteriormente, la experiencia docente del profesorado participante en el Grupo de Discusión se sitúa mayoritariamente en dos intervalos:

- 7-25 años, etapa en la que, o bien se opta por una mejora y perfeccionamiento de la profesión (**diversificación metodológica**) o por una reducción paulatina del compromiso profesional (**replanteamiento**).
- 26-35 años, fase en las que el autor distingue entre las personas de referencia para la institución (**serenidad/distanciamiento afectivo**) y aquellas otras que se oponen de forma sistemática a cualquier innovación (**conservadurismo**)

Tabla 4.25. Experiencia docente del profesorado participante en los grupos de discusión con relación a las categorías señaladas por Huberman (1990)

Años de experiencia docente	DEPARTAMENTOS				
		EDUCACIÓN	E. ARTÍSTICA Y CORPORAL	BOTÁNICA, ECOLOGÍA Y FISIOLÓGIA VEGETAL	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES
	1-3 años	1 profesor			
	4-6 años				
	7-25 años	2 profesoras	2 profesoras		
	26-35 años	2 profesoras		1 profesor	1 profesora

La asistencia a los distintos grupos ha oscilado entre 7 y 10 participantes, apreciándose una mayor participación femenina, coincidiendo, en proporción, con la muestra de los distintos cuestionarios. (Ver Tabla 4.26)

Tabla 4.26: Participantes de los Grupos de Discusión y género de los mismos.

		Profesorado	Alumnado Psicopedagogía	Alumnado Magisterio	TOTAL
Nº participantes		9	8	10	27
Género	Mujeres	7	5	6	18
	Hombres	2	3	4	9

Los participantes fueron convocados, en su mayoría, de forma directa, acudiendo a los distintos departamentos en el caso del profesorado o a las distintas aulas en los referidos al alumnado. En este último caso se contó con la colaboración de los docentes encargados de los cursos objetos de nuestro interés, animando al alumnado a su participación en el grupo de discusión y seleccionando aquellos alumnos y alumnas que, desde su conocimiento del grupo-clase, podían enriquecer el discurso aportando opiniones relevantes. No se contempló en ningún caso la posibilidad de participación de alumnado que estuviese cursando algunas de las asignaturas que la investigadora principal estuviese impartiendo en ese momento (curso 2009-10).

Los grupos se constituyeron expresamente para la discusión sobre el trabajo de grupo desde la perspectiva de los grupos poblacionales participantes en la investigación, alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, llevándose a cabo las sesiones en la Sala de de Reuniones del Departamento de Educación.

El grupo contó con una moderadora, cuyas funciones fueron principalmente estimular y asegurar la participación de todos los asistentes, conduciendo la dinámica del grupo a través de distintas preguntas-estímulo previamente diseñadas. Estas preguntas fueron formuladas teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuestionario, de tal forma que el contenido del discurso generado por el grupo estuviese centrado, en la medida de lo posible, en torno a los núcleos temáticos de interés para la investigación.

Las cuestiones planteadas en el Grupo de Discusión dirigido al **alumnado** fueron las siguientes:

1. ¿Qué opinión tienes acerca del trabajo en grupo como metodología de aprendizaje?
2. ¿Qué beneficios/utilidades creéis que tiene el trabajo en grupo para vuestra formación personal y profesional?
3. La composición de los grupos de trabajo ¿es responsabilidad del profesorado o del alumnado?
4. ¿Creéis que las personas que componen el grupo deben tener una composición diversa? (Edad, sexo, formación, lugar de procedencia...) ¿Por qué?
5. ¿Creéis que los grupos deben tener unas normas de funcionamiento?
6. ¿Consideráis que se participa de forma equitativa en la elaboración de los trabajos de grupo?
7. ¿Qué cambios propondrías para que el grupo mejorara su rendimiento?
8. ¿Hay algo que quieras comentar que no se haya dicho?

El Grupo de Discusión en el que participó el **profesorado** tuvo como hilo conductor las siguientes preguntas-estímulo:

1. ¿Por qué utilizas el trabajo de grupo?/Razones por las que utilizas el trabajo de grupo?
2. ¿En qué aspectos concretos crees que puede beneficiar el trabajo de grupo en el aprendizaje de los contenidos de tu materia?
3. ¿Cómo realizas la organización de los grupos de trabajo?
4. ¿Para qué tipo de actividades utilizas el trabajo de grupo principalmente?
5. ¿Qué tipo de seguimiento del funcionamiento del grupo realizas?
6. ¿Qué criterios utilizas para evaluar el trabajo de grupo?
7. ¿Has variado significativamente tu forma de trabajar con los grupos a lo largo de tu experiencia docente?
8. ¿Hay algo que quieras comentar que no se haya dicho?

La relación entre las distintas dimensiones del cuestionario y las preguntas estímulo utilizadas en el cuestionario queda recogida en la Figura 4.8

DIMENSIONES CUESTIONARIO	PREGUNTAS-ESTÍMULO GRUPOS DE DISCUSIÓN	
	ALUMNADO	PROFESORADO
Concepción del trabajo en grupo	¿Qué opinión tienes acerca del trabajo en grupo como metodología de aprendizaje? ¿Qué beneficios/utilidades creéis que tiene el trabajo en grupo para vuestra formación personal y profesional?	¿Por qué utilizas el trabajo de grupo?/Razones por las que utilizas el trabajo de grupo?
Utilidad para la formación	¿Qué beneficios/utilidades creéis que tiene el trabajo en grupo para vuestra formación personal y profesional?	¿En qué aspectos concretos crees que puede beneficiar el trabajo de grupo en el aprendizaje de los contenidos de tu materia? ¿Para qué tipo de actividades utilizas el trabajo de grupo principalmente?
Planificación del profesorado		¿Has variado significativamente tu forma de trabajar con los grupos a lo largo de tu experiencia docente?
Organización de los grupos de trabajo	La composición de los grupos de trabajo ¿es responsabilidad del profesorado o del alumnado? ¿Creéis que las personas que componen el grupo deben tener una composición diversa? (Edad, sexo, formación, lugar de procedencia...) ¿Por qué?	¿Cómo realizas la organización de los grupos de trabajo?
Normas de funcionamiento	¿Creéis que los grupos deben tener unas normas de funcionamiento?	
Proceso de funcionamiento del grupo	¿Consideráis que se participa de forma equitativa en la elaboración de los trabajos de grupo?	¿Qué tipo de seguimiento del funcionamiento del grupo realizas?
Eficacia del trabajo grupal	¿Qué cambios propondrías para que el grupo mejorara su rendimiento?	¿Qué criterios utilizas para evaluar el trabajo de grupo?

Figura 4.8. Relación entre las dimensiones del cuestionario y las preguntas-estímulo utilizadas en los grupos de discusión.

También participó una persona que hizo el papel de observadora, anotando aquellos aspectos del discurso más relevantes, que al final de la reunión se dieron a conocer a los componentes del grupo.

Se procedió de manera similar en los tres grupos de discusión. En primer lugar se agradeció a los asistentes su asistencia y participación, indicándoles la importancia que tenían sus aportaciones para la investigación; a continuación se encuadró el tema de forma muy general y se establecieron algunas normas elementales de funcionamiento, en especial con los grupos del alumnado, al objeto de conseguir un desarrollo lo más fructífero posible. En todos los casos se preguntó si había algún inconveniente en la grabación de las sesiones para facilitar su posterior transcripción.

7. Estrategias de análisis de datos

La dicotomía cuantitativo-cualitativo es habitual en los diferentes estudios que se realizan en el ámbito de las Ciencias Sociales (Bericat, 1998, cit. en Bisquerra, 2004). Una consonancia entre ambas tendencias supone obtener el máximo beneficio con el objeto de llevar a cabo un estudio metodológico lo más acertado posible y adecuado a cada problema de investigación. Nuestro planteamiento se basa en una metodología cuantitativa en la que encajamos un análisis cualitativo de las respuestas abiertas del cuestionario y el análisis del contenido del discurso generado en los grupos de discusión, de modo que podamos dar una explicación lo más exhaustiva posible de la realidad objeto de estudio, observar tendencias e inferir resultados para la toma de decisiones adecuadas.

7.1. Codificación y análisis estadísticos

Una etapa fundamental en el proceso de investigación, posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior análisis, en una base de datos específica. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las premisas planteadas: la *corrección* (Cohen y Manion, 1990) y la *codificación* (Visauta, 1989).

La *corrección* supone para el investigador comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de los encuestados, así como posibles errores de transcripción que el encuestador pudiese haber cometido a la hora de confeccionar la base de datos de las respuestas.

Por otra parte, *la codificación* consiste en transformar los datos del cuestionario en *símbolos ordinariamente numéricos* (Del Rincón *et al.*, 1995). Para ello, se da un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que puedan ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos (o matriz) de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario tipo escala Likert destinado al alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, estuvo compuesta por preguntas cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario.

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a 990 (926 procedentes del alumnado y 64 procedentes del profesorado), por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento fue de 47648 (44448 del grupo de alumnado y 3200 procedentes del profesorado).

Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se ha precisado de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. Por su parte, el carácter exploratorio y correlacional de este trabajo conlleva el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta.

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de

frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables. En segundo lugar, y en función de los objetivos formulados se realizó, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la t de Student y análisis de la varianza (ANOVA), a partir del tipo de variable considerada.

En tercer lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes variables tanto para validar los instrumentos como para la obtención de resultados, por lo que utilizaremos índices de correlación como alfa de Cronbach.

Por otro lado, debido al elevado número de variables con el que trabajamos, y tratando de revelar características para todas ellas, utilizaremos técnicas de análisis multivariado. De entre todos los procedimientos existentes, utilizamos el análisis factorial (AFAC) por su valor psicométrico para validar cuestionarios, así como para estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas.

Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences en su última versión. A través de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

7.2. La técnica de análisis de contenido

Como procedimientos de análisis de datos cualitativos, Bartolomé (1990) destaca protocolos de observación estandarizados, tipologías, comparaciones constantes, inducción analítica y análisis de contenido. Esta última técnica, el análisis de contenido, responde al carácter que tiene el ser humano de indagación y de descubrimiento, el más allá de la información textual, por lo que se centra en buscar dentro de las distintas locuciones humanas aquellas particularidades del lenguaje que aporten significados intersubjetivos característicos de sus sistemas de comunicación. Se trata de obtener registros de ese contenido para inferir

una serie de conclusiones que respondan a una serie de hipótesis preestablecidas y unas teorías de partida.

Según Bardin (1986: 22) es una *técnica para ver, es decir, descubrir aspectos del discurso de modo más sistemático que el simple tanteo (función heurística) y para probar o verificar la certeza o negación de determinadas hipótesis previamente formuladas (función de comprobación).*

Los trabajos de Visauta (1989), Clemente Díaz (1992), Pérez Serrano (1998), consideran que el proceso a llevar a cabo en este análisis es el siguiente:

1. *Preanálisis*: en esta primera fase se seleccionan los documentos a analizar, se precisan los objetivos y se plantean los interrogantes.
2. *Codificación*: en esta fase se descompondrá el material en unidades de análisis, que constituyen los elementos con significado propio que serán el objeto principal del análisis. Estas pueden ser de base gramatical (palabras, símbolos, frases o párrafos) y de base no gramatical (documentos íntegros, espacio que ocupa un tema en el conjunto del documento, etc.).
3. *Categorización*: Esta es la parte más importante del análisis de contenido. Las categorías son cada uno de los elementos o dimensiones más simples de las variables investigadas, con significados concretos y que servirán para clasificar las unidades de análisis. Las categorías han de cumplir una serie de características ya descritas por Pérez Serrano (1998: 150) y que son:
 - *Homogeneidad*: todas las categorías han de tener una relación lógica con la variable que se considere y entre las propias categorías.
 - *Inclusión*: el conjunto total de categorías debe abordar todas las posibles variaciones.
 - *Utilidad*: cada categoría cumple una finalidad y da una dimensión significativa de la variable que se estudia.
 - *Exclusión mutua*: debe haber un lugar y sólo uno para codificar cualquier respuesta.

- *Claridad y concreción*: se deben expresar en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no se tengan que hacer deducciones.
4. Cuantificación: esta fase representa el recuento de las categorías ya clasificadas en la fase anterior, a partir del que se establecerán las relaciones existentes entre ellas, su presencia o ausencia, su frecuencia y orden de aparición, la intensidad de las expresiones o su dirección.
 5. Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones: última fase de la investigación en donde se analizan y elaboran los resultados

7.2.1. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas del cuestionario.

El cuestionario aplicado al colectivo del profesorado y el alumnado incluye una serie de cuestiones abiertas que proporcionan a los participantes la posibilidad de emitir sus opiniones acerca de las fortalezas, debilidades y sugerencias sobre el tema objeto de la investigación: el trabajo en grupo. Estas preguntas tienen como finalidad el que las personas encuestadas puedan completar y expresar con sus propias palabras algún aspecto que quieran poner de manifiesto y que, a su juicio, no haya sido incluido en los ítems presentados previamente en el cuestionario.

Analizar estos referentes desde la perspectiva del análisis de contenido, supone *reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar* la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1998). Se asume, por tanto, como un proceso sistemático y ordenado que en palabras de Colás Bravo (1992: 535) *“resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas”*

El análisis de los datos proporcionados por las respuestas de alumnado y profesorado acerca de las **fortalezas, debilidades y sugerencias** con relación al trabajo en grupo, se ha realizado teniendo en cuenta la siguiente secuencia de actuaciones:

1. Lectura del material, toma de contacto con la información recogida y primeras impresiones sobre la misma. La gran cantidad de información aportada por los participantes, especialmente en el colectivo del alumnado, hacía necesaria una reducción y depuración de los datos que nos permitiera una aproximación a las unidades de significado que iban a ser consideradas.
2. Selección de unidades de análisis. Categorización y codificación.

Las tres cuestiones requeridas en las preguntas abiertas se tuvieron en cuenta como primeras dimensiones de análisis de la información, puesto que representan una primera ordenación de las respuestas obtenidas. A partir de esta primera división, el siguiente paso consistió en aplicar la técnica de análisis de contenido a las respuestas emitidas, entendiendo por análisis de contenido la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de la comunicación, con el fin de extraer inferencias válidas de los datos (Bardin, 1986). Utilizando esta técnica hemos identificado determinados componentes temáticos que han permitido establecer las categorías de contenido. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El procedimiento de categorización de los datos ha sido un proceso inductivo: no hemos tenido en cuenta categorías de análisis definidas previamente sino que éstas han ido emergiendo a partir del examen y la revisión de la información obtenida.

El proceso de análisis de las respuestas abiertas obtenidas tras la aplicación de los cuestionarios está caracterizado, principalmente, por el número de documentos a estudiar, por las unidades de texto en las que estos documentos se codifican y por las categorías de análisis.

En el cuestionario dirigido al alumnado, 161 personas han señalado **fortalezas** del trabajo en grupo, 286 han respondido sobre las **debilidades** y 203 realizan **propuestas de mejora**.

En el cuestionario dirigido al profesorado, 24 personas han contestado a las **fortalezas** del trabajo en grupo, 28 han señalado **debilidades** de esta metodología de trabajo y 30 han aportado **sugerencias de mejora**.

Las categorías referentes a la información obtenida por el alumnado aparecen en la figura 4.9.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
1. FORTALEZAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	1.1 Mejora en el aprendizaje del contenido de las materias. 1.2 Relaciones sociales 1.3 Distribución del trabajo 1.4 Aprendizaje de competencias profesionales 1.5 Mejora personal
2. DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	2.1 Utilización del tiempo 2.2 Falta de compromiso 2.3 Diversidad y conflictividad 2.4 Actuación docente
3. APORTACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Referidas a la estructura del equipo: <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Número de componentes 3.2 Estabilidad del equipo - Referidas a la tareas del equipo: <ul style="list-style-type: none"> 3.3 Volumen de trabajo 3.4 Tiempo de realización 3.5 Actitud hacia el trabajo. - Referidas al rol del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> 3.6 Nivel de intervención durante el proceso 3.7 Evaluación de resultados 3.8 Coordinación del equipo docente

Figura 4. 9. Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado.

Las categorías de análisis referidas a la información de las respuestas abiertas del cuestionario obtenida del profesorado aparecen en la figura 4.10.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
1. FORTALEZAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	1.1. Mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. 1.2. Aprendizaje de competencias profesionales.
2. DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	2.1. Falta de compromiso 2.2. Tamaños de los grupos 2.3. Utilización del tiempo 2.4. Evaluación de resultados
3. APORTACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	3.1. Nivel de intervención del profesorado 3.2. Coordinación del equipo docente 3.3. Aspectos organizativos 3.4. Formación del alumnado

Figura 4.10 Categoría de análisis de las respuestas abiertas del profesorado.

7.2.2. Definición operativa del análisis de respuestas de los grupos de discusión

El análisis del discurso generado por los tres grupos de discusión que se han realizado en la investigación ha seguido, en línea generales, la estrategia señalada para el mismo por Gil Flores *et al.* (1994), en la que se establece la siguiente secuencia de actuaciones:

1. Transcripción a texto escrito de los discursos orales que se registraron en cintas de vídeo.
2. Lectura repetida de los discursos completos del material, para tener una idea global que oriente el sentido del análisis. Se trata de una primera toma de contacto con el material, para tener una impresión lo más adecuada posible del conjunto del discurso producido por los grupos.
3. Selección de unidades de análisis. Categorización y codificación. Se dividieron los discursos en unidades de contenido, considerando como unidades aquellos fragmentos que expresan una idea o se refieren a un tema (criterio temático). En este sentido, las preguntas-estímulo utilizadas como guión en el desarrollo de las sesiones han servido como esquema inicial de categorías. Ha sido, por tanto, un proceso de categorización mixto, deductivo e inductivo: hemos partido de categorías de análisis definidas previamente en relación a las cuestiones básicas que guían la investigación y explicitadas en los interrogantes planteados en las sesiones, a partir de las cuales se han introducido modificaciones surgidas a medida que se han ido examinando los datos con más profundidad. Igualmente, y como ya hemos señalado anteriormente, las preguntas-estímulo diseñadas para el desarrollo de los grupos estaban basadas en las distintas dimensiones de los cuestionarios aplicados a los grupos poblacionales, por lo que éstas han sido consideradas como unidades de análisis. En este proceso hemos utilizado el programa informático NUDIST VIVO 8, que ha sido de gran utilidad en la organización de la información. La codificación de cada uno de los nodos de análisis se ha realizado de forma numérica, tal y como aparece en la Figura 4.11. considerando asimismo el uso de etiquetas textuales que, para el grupo de discusión del alumnado de magisterio se corresponden con GDM, para el grupo de alumnado de psicopedagogía con GDPS y para el grupo de discusión del profesorado con GDPR.

En el caso de los grupos de discusión del **alumnado** fueron 18 los alumnos y alumnas que participaron y que aportaron un total de 126 documentos de análisis, cifra resultante de la multiplicación del número de participantes por las siete dimensiones consideradas.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo.	1.1. Trabajo de grupo como metodología de aprendizaje.	1.1.1. Valoración positiva del trabajo en grupo. 1.1.2. Valoración negativa
2. Utilidad para la formación	2.1. Beneficios profesionales. 2.2. Beneficios personales	
3. Planificación del profesorado	3.1 Periodo de conocimiento del alumnado previo a la constitución de los grupos. 3.2 Ratio 3.3 Número de trabajos planteados 3.4 Coordinación por parte del profesorado. Proyectos interdisciplinarios 3.5 Menor carga de trabajo para el profesor	
4. Organización de los grupos de trabajo	4.1 Criterios para la constitución de los grupos	4.1.1. Establecidos por el profesorado 4.1.2. Establecidos por el alumnado. 4.1.3. Criterios mixtos 4.1.4. Número de componentes 4.1.5. Diversidad en los componentes 4.1.6. Grupos estables
5. Normas de funcionamiento	5.1. Existencia de acuerdos en el grupo	5.1.1. Contratos de aprendizaje. 5.1.2 Roles 5.1.3. Normas no explícitas. 5.1.4 Normas flexibles.
6. Proceso de funcionamiento del grupo	6.2. Equidad en el trabajo 6.3. Toma de decisiones	
7. Eficacia del trabajo grupal.	7.1 Asistencia a clase 7.2 Formación sobre el trabajo de grupo 7.3 Actividades significativas 7.4 Supervisión por parte del profesorado 7.5 Evaluación 7.6 Participación equitativa	

Figura 4.11. Categorías de análisis de grupos de discusión del alumnado.

En el caso de los grupos de discusión del **profesorado** fueron 9 los profesores y profesoras que participaron y que aportaron un total de 63 documentos de análisis, cifra resultante de la multiplicación del número de participantes por las siete dimensiones consideradas. (Ver Figura 4.12).

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo.	1.1. Razones de la utilización de la metodología de trabajo en grupo.	1.1.1. Enseñanza/Aprendizaje de contenidos de distintas materias. 1.1.2. Enseñanza/Aprendizaje del trabajo en grupo. 1.1.3. Motivación del alumnado 1.1.4. Trabajo autónomo.
2. Utilidad para la formación	2.1. Beneficios profesionales. 2.2. Beneficios personales	
3. Planificación del profesorado	3.1. Falta de tiempo 3.2. Ratio 3.3. Número de trabajos planteados 3.4. Coordinación por parte del profesorado. 3.5. Menor carga de trabajo para el profesorado	
4. Organización de los grupos de trabajo	4.1 Criterios para la constitución de los grupos	4.1.1. Diversidad en los componentes 4.1.3. Número de componentes. 4.1.4. Establecidos por el alumnado 4.1.5. Establecidos por el profesorado 4.1.6. Grupos estables
5. Normas de funcionamiento	5.1. Contratos de aprendizaje	
6. Proceso de funcionamiento del grupo	6.1. Equidad en el trabajo	
7. Eficacia del trabajo grupal.	7.1. Actividades significativas 7.2. Evaluación/ Calificación del trabajo grupal. 7.3. Supervisión del trabajo 7.4. Formación sobre el trabajo en grupo.	

Figura 4.12. Categorías de análisis del grupo de discusión del profesorado

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL
TRABAJO EN GRUPO EN EL PROCESO
FORMATIVO DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El desarrollo de esta investigación nos ha llevado a disponer de las opiniones del alumnado de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, acerca de la percepción y valoración sobre distintas dimensiones de esta metodología en su proceso formativo.

La información solicitada se ha recogido, como ya comentamos en el capítulo anterior, en una escala tipo Likert, elaborada *ad hoc*, en torno a siete dimensiones relativas al trabajo en grupo en las aulas universitarias: concepción del trabajo de grupo, utilidad para la formación, planificación del profesorado, organización de los grupos de trabajo, normas de funcionamiento, proceso de funcionamiento del grupo y eficacia del trabajo grupal.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de las diferentes estrategias analíticas pertinentes, han sido presentados atendiendo a los valores de tendencia central y dispersión más representativos en cada una de las dimensiones ya citadas y en las que se agruparon las diferentes variables de estudio.

Con el objeto de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos atendiendo a distintas variables de clasificación y valorando, de este modo, su valor predictivo, hemos aplicado la prueba de t de Student ($n.s.=0.05$) tomando como criterio el sexo del alumnado y la prueba de Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=0.05$) en referencia a variables como el curso en el que se encuentra matriculado y la titulación de referencia.

Realizado este análisis inferencial y una vez verificada la existencia de esas diferencias, hemos procedido a identificar en qué grupos se han producido, en el caso de los Análisis de Varianza. Para ello y al no tener una idea previa sobre ellas, hemos utilizado contrastes no planeados o post-hoc debido a la amplitud de los grupos y a la máxima reducción de errores posibles. De entre todas las pruebas existentes hemos empleado el test de Scheffé, debido a que trabaja con grupos equilibrados y varianzas similares, haciendo todas las comparaciones posibles entre los grupos en los cuáles queda categorizada cada variable de clasificación (la información de verificación de las diferencias comentadas posteriormente está presente en el Anexo IV).

Presentamos, seguidamente, los resultados derivados del análisis cualitativo en torno a las fortalezas, las debilidades y las aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo manifestadas por el alumnado participante, así como de los grupos de discusión.

Por último, y con el objeto de corroborar los resultados de las distintas dimensiones estudiadas hemos procedido a la realización de un Análisis Factorial.

1. Concepción del trabajo grupal

Los datos globales sobre cómo concibe el alumnado el trabajo en grupo aparecen reflejados en la tabla 5.1.

CONCEPCIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO	\bar{X}	S_x	1 Total desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante de acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F(%)	N
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales.	4,11	0,94	14 (1,5)	40 (4,4)	154 (16,8)	334 (36)	373 (40,8)	915
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	4,21	0,911	16 (1,7)	28 (3)	126 (13,6)	329 (35,6)	426 (46,1)	925
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	3,59	1,041	36 (3,9)	91 (9,9)	277 (30)	330 (35,8)	188 (20,4)	922
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	3,67	1,144	53 (5,7)	90 (9,8)	218 (23,6)	310 (33,6)	252 (27,3)	923
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	2,95	1,203	133 (14,4)	193 (20,9)	293 (31,7)	203 (21,9)	103 (11,1)	925

Tabla 5.1. Resultados concepción del trabajo de grupo alumnado

Tras la lectura de estos datos, destacamos que los ítems que han obtenido una valoración media más alta, son los que hacen referencia a las posibilidades que ofrece el trabajo en grupo para un mejor desarrollo social y relacional. El 76,8% de las respuestas está de acuerdo o muy de acuerdo en considerar que el trabajo en grupo es una oportunidad para conocer mejor a los compañeros ($\bar{X} = 4,21$), y un 87,1% igualmente estima la bondad de esta metodología como estrategia para el desarrollo de competencias sociales ($\bar{X} = 4,11$).

Por otra parte, la puntuación más baja se sitúa en la consideración del trabajo de grupo como una manera de facilitar la preparación de los exámenes ($\bar{x} = 2,95$), situándose en valores medios aquellos ítems que señalan la conveniencia del trabajo en grupo como una manera de compartir el volumen de trabajo total ($\bar{x} = 3,67$) y como una forma de comprender mejor los conocimientos ($\bar{x} = 3,59$).

Tratando de revelar la existencia de diferencias significativas atendiendo al **sexo** como variable de clasificación, los resultados obtenidos nos informan que, en esta dimensión, únicamente existen diferencias, y a favor de la opinión de las mujeres (ver Anexo V), en el caso de concebir el trabajo en grupo como un buen método para desarrollar las competencias sociales ($t=2,46$; $p=0,014$) y como una forma de comprender mejor los conocimientos ($t=3,561$; $p=0.000$).

Con el objetivo de establecer el valor predictivo de la variable **curso** se han encontrado diferencias significativas sólo en el ítem número 5 “Una manera de facilitar la preparación de los exámenes” ($F= 9,809$; $p= 0,000$), a favor de las respuestas emitidas por el alumnado del primer curso (ver Anexo VI). En este nivel el alumnado estaría más de acuerdo con la consideración del trabajo cooperativo como medio de facilitar la preparación de exámenes, obteniendo una puntuación media de 3,22. El resto de cursos obtiene puntuaciones considerablemente más bajas, destacando la media resultante en el último curso ($\bar{x} = 2,20$)¹⁴.

Con respecto a la variable **titulación**, (Anexo VII) se muestran diferencias significativas en todos los ítems de la dimensión, todas ellas favorables a Educación Infantil, a excepción del referido al trabajo de grupo como medio de facilitación de la preparación de los exámenes, en las que el alumnado de la titulación de Educación Musical se muestra ligeramente más favorable (ver tabla 5.2). Así mismo, en este ítem destaca la baja puntuación que obtiene la titulación de Psicopedagogía.

¹⁴ Hemos considerado los cursos de la Titulación de Psicopedagogía como 4º y 5º, puesto que, la mayoría del alumnado procede de la diplomatura de Magisterio y realiza estos estudios como una continuación.

Por otra parte, hay que señalar que las titulaciones que valoran menos positivamente el trabajo en grupo como método para desarrollar competencias sociales son las de Educación Especial y de Educación Musical ($\bar{X} = 3,81$ y $\bar{X} = 3,83$ respectivamente).

Tabla 5.2. Resultados ANOVA titulación. Dimensión concepción del trabajo de grupo

Concepción del trabajo grupal	F	p	\bar{X} E. Infantil	\bar{X} E. Musical	\bar{X} Psicope- dagogía
Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	7,200	0,000	4.41		
Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	2,410	0,019	4.37		
Una forma de comprender mejor los conocimientos	4,235	0,000	3,90		
Una manera de compartir el volumen de trabajo total	3,127	0,003	3,85		
Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	5,409	0,000	3,15	3,16	2,57

2. Utilidad para la formación

Los resultados de las valoraciones del alumnado con respecto a la utilidad del trabajo en grupo en la adquisición de competencias profesionales quedan reflejados en la tabla 5.3

Tabla 5.3. Resultados de la dimensión utilidad para la formación.

Utilidad para la formación	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante de acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F(%)	N
6. Exponer y defender mis conocimientos ante otras personas	3,84	0,942	19 (2,1)	50 (5,4)	234 (25,3)	383 (41,4)	240 (25,9)	926
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	3,74	1,007	30 (3,2)	70 (7,6)	232 (25,1)	374 (40,4)	220 (23,8)	926
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	3,91	0,908	20 (2,2)	44 (4,8)	176 (19)	447 (48,3)	238 (25,7)	925
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	3,97	0,987	20 (2,2)	55 (6)	181 (19,6)	349 (37,8)	319 (34,5)	924
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	3,98	0,978	25 (2,7)	39 (6,9)	183 (19,8)	358 (38,8)	317 (34,3)	923
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	3,81	1,040	34 (3,7)	69 (7,5)	191 (20,6)	372 (40,2)	259 (28)	925

Como puede apreciarse, las medias de puntuaciones de los distintos ítems presentan valores bastante homogéneos, destacando con una puntuación algo superior el ítem referido a la importancia del trabajo en grupo para llegar a acuerdos ante opiniones diferentes ($\bar{x}=3,98$), así como el relacionado con la utilidad de las acciones coordinadas para la profesión docente ($\bar{x}= 3,97$). El porcentaje de alumnado que manifiesta estar bastante de acuerdo o de acuerdo en este último caso es de un 72,3%, siendo sólo un 2,2% el que se sitúa en total desacuerdo con esta afirmación, por lo que, según estos resultados, nuestro alumnado es mayoritariamente consciente de la importancia del trabajo colegiado en el ejercicio de la profesión.

También se sitúa entre las puntuaciones superiores de esta dimensión la valoración del trabajo de grupo como forma de entender los conocimientos e ideas de los compañeros ($\bar{x}= 3,91$), con un porcentaje del 74% del alumnado que se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

La exposición y defensa de conocimientos ante otras personas aparece con una valoración ligeramente inferior ($\bar{x}= 3,84$) junto con la búsqueda de información, investigación y aprendizaje de forma autónoma ($\bar{x}= 3,81$). De igual forma hay que destacar que la puntuación más baja de esta dimensión se sitúa en el ítem referido a la utilidad del trabajo de grupo como medio de sentirse parte activa del proceso de aprendizaje ($\bar{x}= 3,74$).

Teniendo en cuenta la variable **sexo**, encontramos diferencias significativas, todas ellas a favor de la opinión de las mujeres en los siguientes ítems (Ver Anexo V):

- Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas ($t=2,544$; $p=0,011$)
- Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje ($t=3,168$; $p=0,002$)
- Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras ($t=2,410$; $p=0,016$)
- Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión ($t=3,830$; $p=0,000$)

Con respecto a la variable **curso**, encontramos diferencias significativas en los siguientes ítems (ver Anexo VI):

- “Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje” ($F=5,150$; $p=0,000$) favorable al alumnado que cursa 2º y 4º, con una media de puntuaciones igual en ambos casos ($\bar{X}=3,84$). Hay que señalar también en este sentido que el alumnado correspondiente al 5º curso obtiene las puntuaciones más bajas.
- “Entender conocimientos e ideas de los compañeros” ($F=2,431$; $p=0,046$) igualmente favorable al alumnado que cursa 4º ($\bar{X}=4,03$), seguido en orden descendente por el de 3º ($\bar{X}=3,93$), 2º ($\bar{X}=3,91$) y 1º ($\bar{X}=3,90$). Al igual que en el ítem anterior el alumnado de 5º curso presenta la media de puntuaciones más baja ($\bar{X}=3,51$).
- “Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión” ($F=2,864$; $p=0,022$), del mismo modo a favor de la opinión del alumnado de 4º ($\bar{X}=4,07$) e igualmente vuelve a ser la media de puntuaciones más baja la correspondiente al alumnado de 5º ($\bar{X}=3,49$).
- “Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma” ($F=5,502$; $p=0,000$), nuevamente favorable al alumnado de 4º y 3º ($\bar{X}=3,95$), siendo así mismo el alumnado de 5º el que arroja puntuaciones medias más bajas ($\bar{X}=3,32$).

Con respecto a la variable **titulación**, se arrojan diferencias significativas, todas ellas a favor de la titulación de Educación Infantil y Educación Primaria, en los siguientes ítems (Ver Anexo VII)

- Exponer y defender ideas ante otras personas ($F=4,180$; $p=0,000$). Las titulaciones con una valoración más baja en este ítem son las de Educación Musical ($\bar{X}=3,65$) y Psicopedagogía ($\bar{X}=3,75$).
- Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje ($F=3,298$; $p=0,003$).

- Entender conocimientos e ideas de los compañeros ($F=4,749$; $p= 0,000$). Las titulaciones de Educación Especial ($\bar{X}= 3,71$) y Educación Musical ($\bar{X}=3,73$) son las que menos a favor se muestran en este sentido.
- Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión ($F=3,126$; $p=0,005$), en la que el alumnado de la titulación de Educación Física es el que menos a favor se muestra ($\bar{X}=3,77$), seguido del de Educación Especial ($\bar{X}= 3,86$).
- Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes ($F= 2,408$; $p=0,026$). En este ítem, además de las titulaciones de Infantil y Primaria, la titulación de Psicopedagogía se muestra bastante de acuerdo ($\bar{X}= 4,04$).

3. Planificación del profesorado

La dimensión referida a la planificación que realiza el profesorado sobre los trabajos de grupo es la que ha obtenido las puntuaciones medias más bajas de todo el cuestionario. Los datos se recogen en la tabla 5.4.

Tabla 5.4. Resultados dimensión planificación del profesorado

Planificación del profesorado	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F(%)	2 Bastante Desacuerdo F(%)	3 Término Medio F (%)	4 Bastante de acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
12. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso	2,42	1,143	250(27,1)	238 (25,8)	270 (29,2)	129 (14)	37 (4)	924
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	3,25	1,032	61 (6,6)	135 (14,6)	329 (35,6)	312 (33,8)	87 (9,4)	924
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por las distintas asignaturas	2,44	1,147	243 (26,3)	241 (26,1)	262 (28,4)	142 (15,4)	36 (3,9)	924
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo de grupo	3,23	1,150	82 (8,9)	158 (17,2)	270 (31,3)	288 (31,3)	123 (13,4)	921

A la vista de estos datos, el alumnado percibe una cantidad de trabajos a realizar poco acorde con la carga lectiva del curso académico, siendo este ítem valorado globalmente por

debajo de la media ($\bar{x}=2,42$), con un 52,1% de respuestas que se manifiestan en total o bastante desacuerdo. De modo muy parecido se valora la coordinación entre los trabajos solicitados por las distintas asignaturas ($\bar{x}= 2,44$), con un 52,4% de las respuestas en desacuerdo o total desacuerdo con la existencia de coordinación por parte del profesorado.

Este primer análisis nos sitúa ante un alumnado que no percibe una acción de equipo docente por parte del profesorado, valorando negativamente la cantidad excesiva de trabajos a realizar utilizando la metodología de trabajo en grupo.

Por otra parte, el nivel de dificultad que presentan los trabajos en grupo, a juicio de los alumnos y alumnas, resulta adecuado en términos generales ($\bar{x}=3,25$), así como también valoran positivamente la ayuda que les proporciona la asistencia a clase para una resolución más efectiva de los trabajos grupales ($\bar{x}=3,23$). Atendiendo a la variable **sexo**, el estudio inferencial no ha proporcionado diferencias significativas en ninguno de los ítems de esta dimensión, por lo que la opinión de hombres y mujeres está equilibrada.

Por lo que se refiere a la variable **curso**, una vez realizado el análisis de varianza, encontramos diferencias significativas en todos los ítems de esta dimensión:

- “La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso” ($F=21,424$; $p=0,000$), en el que el alumnado de 1º es el curso que muestra una puntuación más favorable y su valoración se sitúa en una posición media ($\bar{x}= 2,80$). El alumnado de 5º vuelve a ser el que parece estar más en desacuerdo ($\bar{x}= 1,59$), seguido del de 4º ($\bar{x}= 1,85$).
- “Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación” ($F=16,916$; $p=0,000$), igualmente favorable al alumnado de 1º curso, obteniendo menos puntuación media a medida que se avanza de nivel por lo que vuelve a ser el alumnado de 5º el que parece estar más en desacuerdo.
- “Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas” ($F=15,550$; $p=0,000$). El alumnado del 1º curso vuelve a situarse de manera más favorable, si bien tampoco alcanza una puntuación excesivamente alta ($\bar{x}= 2,72$).

El alumnado de 5º es el curso que manifiesta mayor desacuerdo en este sentido ($\bar{X} = 1,41$)

- “Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo” ($F=16,885$; $p=0,000$). En este ítem es el alumnado de 2º ($\bar{X}=3,46$) el que se muestra más favorable, junto con el de 4º ($\bar{X}=3,37$), siendo de nuevo el de 5º ($\bar{X}=2,02$) el menos proclive a considerar la asistencia a las aulas como un factor importante en la resolución de las dudas surgidas en el trabajo de grupo.

En cuanto a la variable **titulación**, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems:

- “La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso”, ($F=10,687$; $p=0,000$), a favor de la titulación de Lengua Extranjera ($\bar{X}=2,68$), siendo los estudios de Psicopedagogía los que se sitúan en una media de puntuaciones inferior a la media ($\bar{X}=1,77$).
- “Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación” ($F= 7,774$; $p= 0,000$) en el que la titulación de Educación Física se muestra más favorable ($\bar{X}= 3,43$) e igualmente la titulación de Psicopedagogía alcanza una media de puntuación sensiblemente más baja que la obtenida por las titulaciones de Magisterio ($\bar{X}= 2,73$).
- “Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo” ($F=4,692$; $p= 0,000$), favorable a la titulación de Educación Infantil ($\bar{X}=3,29$), mientras que es en este caso la titulación de Educación Primaria la menos partidaria de considerar la asistencia a clase como ayuda en la realización de los trabajos grupales ($\bar{X}=2,91$).

4. Organización de los grupos de trabajo

La organización de los grupos de trabajo supone tener en cuenta una serie de criterios acerca de su constitución a la hora de iniciar este tipo de metodología. Los resultados globales obtenidos en esta dimensión pueden verse en la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Resultados organización de los trabajos en grupo

Organización de los grupos de trabajo	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante de acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo (%)	N
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	3,28	1,204	97 (10,5)	131 (14,2)	264 (28,5)	279 (30,2)	154 (16,6)	925
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	3,31	1,147	88 (9,5)	114 (12,4)	275 (29,8)	316 (34,2)	130 (14,1)	923
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	2,44	1,251	286 (31,1)	206 (22,4)	216 (23,5)	158 (17,2)	54 (5,9)	920
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	3,59	1,137	62 (6,7)	86 (9,3)	228 (24,7)	334 (36,2)	212 (23)	922
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	3,86	1,113	47 (5,1)	55 (6)	198 (21,5)	303 (32,8)	320 (34,7)	923
21. Modificarse para distintas actividades en una misma asignatura	3,03	1,212	136 (14,8)	156 (17)	271 (29,5)	218 (28,1)	98 (10,7)	919
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	3,53	1,127	51 (6,3)	92 (11,3)	217 (26,7)	286 (35,1)	167 (20,5)	814

Tabla 5.6. Nº participantes que deben constituir el grupo

Nº participantes que deben constituir el grupo	\bar{X}	S_x	1	2	3	4	5	6	7	8	10	N
	4,31	0,971	2 (0,3)	18 (2,4)	105 (14)	328 (43,9)	219 (29,3)	61 (9,5)	3 (0,4)	1 (0,1)	1 (0,1)	748

Los alumnos y alumnas se muestran partidarios de que los grupos de trabajo tengan una composición estable a lo largo de la asignatura o curso, siendo el ítem que hace referencia a este aspecto el que obtiene una puntuación media más alta de toda la dimensión ($\bar{X} = 3,86$), con un porcentaje de respuesta favorable del 67,5%. Al mismo tiempo están de acuerdo, aunque en menor medida, con la modificación del grupo cuando se trata de realizar distintas

actividades en una misma asignatura ($\bar{x} = 3,03$), con un porcentaje del 21,8% de personas que se muestran en total o bastante en desacuerdo con la fragmentación del grupo para tareas puntuales.

El alumnado estima necesario, de igual forma, que los grupos estén compuestos por personas diversas, atendiendo a la edad, sexo, formación o experiencias previas ($\bar{x} = 3,59$), con un porcentaje del 59,2% que se muestra bastante o totalmente de acuerdo en este sentido.

La cuestión de quién debe llevar a cabo la selección de los grupos arroja resultados en los que el alumnado se posiciona claramente a favor de la no intervención del profesorado en este proceso, mostrándose más proclives a ser ellos mismos los responsables de la formación de los distintos grupos. Así, el ítem que cuestiona la organización de los grupos de trabajo por parte del profesorado aparece con una valoración global por debajo de la media ($\bar{x} = 2,44$), con un porcentaje de respuestas en total o bastante en desacuerdo del 53,5%. Los ítems referidos a la constitución del grupo por parte del alumnado, por tanto, arrojan una puntuación media más alta, tanto aplicando criterios académicos ($\bar{x} = 3,31$) como criterios de amistad ($\bar{x} = 3,28$).

La existencia de una persona en el grupo que ejerza el rol de coordinador o coordinadora se considera una cuestión necesaria en la constitución de los grupos ($\bar{x} = 3,53$), con un porcentaje del 55,6% de acuerdo con la incorporación de esa figura en el trabajo del grupo.

Por último, esta dimensión plantea el número de componentes que, a juicio del alumnado participante, constituyen el número ideal de miembros que debe tener un grupo de trabajo. El porcentaje más alto de respuesta (43,9%) sitúa el cuatro como el número óptimo de personas para realizar esta modalidad de trabajo, mientras que para un 29,3% el grupo tendría que estar constituido por un máximo de cinco personas.

Con relación a la existencia de diferencias significativas teniendo en cuenta la variable **sexo**, los valores obtenidos apuntan a aspectos relativos con la constitución del grupo por parte del alumnado teniendo en cuenta criterios de amistad ($t = 2,645$; $p = 0,008$), a la constitución del grupo por parte del alumnado teniendo en cuenta criterios académicos ($t = 4,650$; $p = 0,000$) y a la estabilidad del grupo a lo largo de la asignatura, curso o cuatrimestre ($t =$

1,975; $p=0,049$). En todas ellas, las mujeres muestran una opinión más favorable ante las distintas afirmaciones. (Ver Anexo V)

Con respecto a la variable **curso**, el análisis de varianza nos muestra diferencias significativas en los siguientes ítems de la dimensión: (Anexo VI)

- “Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos” ($F=17,411$; $p=0,000$), en la que, dentro de la baja valoración general que recibe este ítem, el alumnado de 1º se muestra algo más favorable que el resto de cursos ($\bar{X}=2,81$), siendo el curso correspondiente a 5º el que presenta más desacuerdo con esta posibilidad ($\bar{X}=1,71$)
- “Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso” ($F=2,765$; $p=0,27$), favorable a los cursos de 2º ($\bar{X}=4,01$) y 4º ($\bar{X}=3,95$). El 5º curso es el que obtiene una media más baja de toda la dimensión ($\bar{X}=3,51$).
- “Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura” ($F=6,686$; $p=0,000$), en la que el alumnado de 1º curso es el que tiene una opinión más proclive en este sentido ($\bar{X}=3,31$) y, al igual que el ítem anterior, es el alumnado de 5º el que se manifiesta menos de acuerdo ($\bar{X}=2,63$).
- “Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo” ($F=3,725$; $p=0,005$), en el que es el alumnado de 4º el que se muestra más favorable, siendo del mismo modo el alumnado de 5º el que se muestra más en desacuerdo.

Con respecto a la **titulación**, hemos encontrado diferencias significativas en los ítems relacionados a continuación (Anexo VII)

- Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad ($F=5,654$; $p=0,000$), a favor de la titulación de Educación Infantil.
- Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos ($F=2,981$; $p=0,007$), en los que el alumnado de Educación Musical es el que tiene una opinión más favorable.

- Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos ($F=9,675$; $p=0,000$).

También en este caso es la titulación de Educación Musical la que se muestra más a favor de esta afirmación.

5. Normas de funcionamiento

Los datos que hacen referencia a la valoración de las normas de funcionamiento de los grupos quedan recogidos en la tabla...

Tabla 5.7. Resultados de la dimensión normas de funcionamiento

Normas de funcionamiento	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F(%)	2 Bastante Desacuerdo F(%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante De acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F(%)	N
24. No debe existir ninguna norma	1,83	1,105	500 (54,3)	199 (21,6)	123 (13,4)	73 (7,9)	26 (2,8)	921
25. Deben existir pero establecidas por el alumnado	3,82	1,09	51 (5,5)	58 (6,3)	172 (18,6)	363 (39,3)	279 (30,2)	923
26. Deben existir pero establecidas por el profesorado	2,70	1,145	174 (18,9)	214 (23,2)	299 (32,4)	186 (20,2)	49 (5,3)	922
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	3,67	1,224	66 (7,2)	91 (9,9)	224 (24,3)	242 (26,3)	297 (32,3)	920
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	3,20	1,323	140 (15,2)	127 (13,8)	252 (27,3)	217 (23,5)	186 (20,2)	922
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	3,30	1,102	75 (8,2)	108 (11,8)	321 (35,1)	285 (31,2)	125 (13,7)	914
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no incluir los compromisos	3,68	1,111	46 (5)	78 (8,5)	246 (26,9)	296 (32,4)	247 (27,1)	913
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	3,49	1,183	71 (7,8)	113 (12,4)	226 (24,7)	305 (33,4)	199 (21,8)	914
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistencia a las reuniones	3,90	1,105	40 (4,4)	57 (6,2)	196 (21,4)	281 (30,7)	341 (37,3)	915

El 75,9% del alumnado se muestra partidario de que existan normas que regulen el funcionamiento de los grupos de trabajo ($\bar{x}=1,83$), aunque se valore mejor el que éstas sean establecidas por el alumnado ($\bar{x}= 3,82$) en vez de por el profesorado ($\bar{x}= 2,70$) o negociadas entre ambos colectivos ($\bar{x}= 3,67$).

Por otra parte, el ítem referido a la necesidad de que esas normas se recojan en un documento no obtiene una puntuación excesivamente alta ($\bar{x}= 3,20$), con sólo un porcentaje del 43,7% de respuestas que están bastante o totalmente de acuerdo en este sentido. En general, el alumnado se posiciona favorablemente a la necesidad de una definición de los roles a desempeñar en el grupo ($\bar{x}= 3,30$), a concretar los espacios y tiempos de las reuniones de trabajo ($\bar{x}=3,49$), así como también a que las normas incluyan las consecuencias que puede suponer el incumplimiento de los compromisos acordados ($\bar{x}=3,68$). No obstante, la puntuación más alta de la dimensión la alcanza la obligatoriedad de asistencia a las reuniones ($\bar{x}= 3,90$), con un 68% del alumnado que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de la presencia de todos los componentes del grupo como una de las normas fundamentales en el funcionamiento de los grupos.

Con respecto a la variable **sexo**, la aplicación de la prueba de t no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems que configuran esta dimensión.

El análisis de varianza de un factor (n.s.=0,05) realizado con relación a la variable **curso**, ofrece diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems:

- No debe existir ninguna norma ($F=10,683$; $p=0,000$), en el que el alumnado de 4º y 5º se muestra más favorable a que el grupo se regule por medio de distintas normas de funcionamiento ($\bar{x}= 1,46$).
- Deben existir, pero establecidas por el alumnado ($F=8,101$; $p=0,000$), afirmación con la que está más de acuerdo el alumnado de 4º curso.
- Deben existir, pero establecidas por el profesorado ($F=5,446$; $p=0,000$), con la que, en líneas generales y como hemos comentado anteriormente, no hay

demasiado acuerdo, pero es el alumnado de 1º el que se manifiesta más a favor ($\bar{X}=2,91$) y el de 5º el que menos ($\bar{X}=2,22$).

- Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades ($F=11,468$; $p=0,000$), a favor del alumnado de 4º curso.
- Deben concretar el horario y lugar de reuniones ($F=4,482$; $p=0,001$), afirmación con la que nuevamente la opinión del alumnado de 4º curso es más favorable.

Con respecto a la variable **titulación** se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems:

- No debe existir ninguna norma ($F=6,565$; $p=0,000$), en el que la titulación de Psicopedagogía, coincidiendo con los cursos como hemos señalado anteriormente, la que se muestra más a favor de la existencia de una normativa que regule la dinámica grupal ($\bar{X}=1,46$)
- Deben existir, pero establecidas por el alumnado ($F=7,301$; $p=0,000$), favorable a la titulación de Psicopedagogía.
- Deben existir, pero establecidas por el profesorado ($F=4,518$; $p=0,000$), afirmación con la que la titulación de Educación Musical se muestra más de acuerdo ($\bar{X}=2,94$), dentro de la generalizada valoración baja que ha obtenido este ítem.
- Negociadas entre profesorado y alumnado ($F=3,348$; $p=0,003$), a favor de la titulación de Lengua Extranjera.
- Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades ($F=9,459$; $p=0,000$), es más favorable para la titulación de Psicopedagogía
- Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos ($F=5,292$; $p=0,000$), ítem con el que se manifiestan más a favor la titulación de Lengua Extranjera ($\bar{X}=3,87$).

6. Proceso de funcionamiento del grupo

Los resultados que se obtienen de la valoración del alumnado acerca de las distintas actividades que se llevan a cabo en el proceso de trabajo grupal quedan recogidos en la tabla 5.8.

Tabla 5.8. Resultados dimensión proceso de funcionamiento del grupo

Proceso de funcionamiento del grupo	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante De acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F(%)	N
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	3,94	1,035	31 (3,4)	55 (6)	170 (18,5)	345 (37,6)	316 (34,5)	917
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado.	4,03	0,896	15 (1,6)	35 (3,8)	158 (17,2)	406 (44,3)	303 (33,9)	917
35. Realizamos búsquedas de información en diferentes fuentes	4,35	0,775	3 (0,3)	19 (2,1)	96 (10,5)	337 (36,8)	460 (50,3)	915
36. Tomamos decisiones de forma consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.	4,09	0,926	16 (1,8)	42 (4,6)	132 (14,5)	378 (41,4)	345 (37,8)	913
37. Durante la realización del trabajo hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	3,94	1,036	33 (3,6)	52 (5,7)	166 (18,2)	350 (38,3)	312 (34,2)	913
38. Participamos equitativamente todos los miembros del grupo	3,45	1,344	113 (12,3)	122 (13,3)	172 (18,8)	257 (28,1)	252 (27,5)	916
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,45	1,226	83 (9,1)	125 (13,6)	210 (22,9)	297 (32,4)	201 (21,9)	916

Dentro de esta dimensión cabe destacar la puntuación media obtenida por el ítem referido a la realización de búsqueda de información en diferentes fuentes ($\bar{X}= 4,35$) que supone la puntuación más alta de toda la escala, con un porcentaje del 87,1% del alumnado que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en considerar esta actividad como una de las que llevan a cabo habitualmente en el proceso de funcionamiento del grupo. La consulta de la

documentación básica que proporciona el profesorado también se sitúa entre los ítems de valoración más alta de esta dimensión ($\bar{x} = 4,03$).

Seguidamente, el alumnado considera que las decisiones se toman en el grupo de forma consensuada, de tal manera que quede garantizada la coherencia global del trabajo ($\bar{x} = 4,09$), así como también estima que durante la realización de las tareas se realizan puestas en común para que la totalidad del grupo se encuentre informado de lo que están haciendo todos y cada uno de los componentes ($\bar{x} = 3,94$) y se reúne al inicio para planificar el trabajo ($\bar{x} = 3,94$). Estas puntuaciones contrastan con la que obtiene la participación equitativa de todos los miembros, algo más baja que las anteriormente citadas ($\bar{x} = 3,45$) y con la que se muestran bastante o totalmente de acuerdo un 55,6% del alumnado que ha respondido al cuestionario. Podríamos apuntar, en este sentido, que existe un *conocimiento formal* de la dinámica de funcionamiento del grupo por parte del alumnado, que sin embargo no se corresponde, en la práctica, con acciones coordinadas por parte del conjunto de los componentes de los grupos, realizando el trabajo de forma poco equitativa en la mayoría de las ocasiones.

Por último, la evaluación del trabajo realizado por el grupo y las propuestas de mejora que puedan derivarse no obtiene un promedio de puntuación demasiado alto ($\bar{x} = 3,45$), aunque se manifiestan de acuerdo con la realización de esta actividad dentro del grupo un 54,3% del alumnado.

La aplicación en esta dimensión de la prueba t atendiendo al **sexo**, nos informa que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems que constituyen esta dimensión, igualmente todos ellos a favor de la opinión de las mujeres (ver tabla 5.9).

Tabla 5.9. Prueba t de Student. Variable sexo. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo

Proceso de funcionamiento del grupo	T	p
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	6,087	0,000
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado.	6,616	0,000
35. Realizamos búsquedas de información en diferentes fuentes	4,886	0,000
36. Tomamos decisiones de forma consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.	3,912	0,000
37. Durante la realización del trabajo hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	3,142	0,002
38. Participamos equitativamente todos los miembros del grupo	3,480	0,001
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,090	0,002

Con respecto al **curso**, sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 33, (“Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos”) ($F=2,752$; $p=0,27$), favorables a la opinión expresada por el alumnado del 1º curso.

Teniendo en cuenta la variable **titulación**, se han encontrado diferencias, todas ellas favorables a la titulación de Educación Infantil, en todos los ítems de la dimensión, tal y como puede apreciarse en la tabla 5.10

Tabla 5.10. ANOVA variable titulación. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo

Proceso de funcionamiento del grupo	F	P
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	8,556	,000
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado.	11,899	,000
35. Realizamos búsquedas de información en diferentes fuentes	4,107	,000
36. Tomamos decisiones de forma consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.	7,812	,000
37. Durante la realización del trabajo hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	7,194	,000
38. Participamos equitativamente todos los miembros del grupo	6,367	,000
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,667	,001

Hay que señalar que en todos los ítems de esta dimensión, a excepción del 35 (“Realizamos búsquedas de información en diferentes fuentes”) en el que las puntuaciones medias son más homogéneas, las medias más altas corresponden a la titulación de Educación Infantil seguida de la de Educación Primaria.

7. Eficacia del trabajo grupal

La dimensión referida a la eficacia del trabajo grupal obtiene unos resultados que aparecen reflejados en la tabla 5.11

Tabla 5.11. Resultados de la dimensión Eficacia del trabajo grupal

Eficacia del trabajo grupal	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F(%)	2 Bastante Desacuerdo F(%)	3 Término medio F(%)	4 Bastante De acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F(%)	N
40. El profesorado facilita pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	4,05	1,005	29 (3,2)	32 (3,5)	169 (18,4)	318 (34,7)	369 (40,2)	917
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	3,69	0,946	22 (2,4)	67 (7,3)	261 (28,5)	387 (42,2)	179 (19,5)	916
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	3,98	0,962	22 (2,4)	47 (5,1)	158 (17,2)	386 (42,1)	303 (33,1)	916
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	3,50	1,186	70 (7,7)	110 (12)	237 (25,9)	290 (31,7)	208 (22,7)	915
44. Los trabajos se valoran adecuadamente dentro de la calificación global de la asignatura	3,78	1,129	52 (5,7)	65 (7,1)	196 (21,5)	318 (34,9)	281 (30,8)	912
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	4,01	0,963	17 (1,9)	51 (5,6)	167 (18,2)	356 (38,9)	325 (35,5)	916
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo.	3,56	1,218	77 (8,4)	98 (10,7)	211 (23,1)	292 (31,9)	236 (25,8)	914
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	3,34	1,219	86 (9,5)	135 (14,9)	248 (27,3)	261 (28,7)	179 (19,7)	909
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	2,98	1,343	176 (19,3)	159 (17,5)	230 (25,2)	202 (22,2)	144 (15,8)	911

La ordenación de los distintos ítems de esta dimensión en función de la puntuación obtenida sería la siguiente:

- El profesorado facilita pautas claras de las actividades grupales a desarrollar (\bar{X} = 4,05).
- El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo (\bar{X} = 4,01).

- El profesorado supervisa el trabajo de grupo ($\bar{x} = 3,98$).
- Los trabajos se valoran adecuadamente dentro de la calificación global de la asignatura ($\bar{x}=3,78$).
- Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica ($\bar{x}=3,69$).
- El profesorado evalúa los distintos niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo ($\bar{x}=3,56$).
- El profesorado controla la asistencia a clase ($\bar{x} = 3,50$)
- Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo ($\bar{x}=3,34$).
- Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros ($\bar{x}=2,98$).

Como puede apreciarse, el alumnado considera que la facilitación, por parte del profesorado, de unas pautas claras de las actividades que deben desarrollarse conjuntamente es la condición que, en su opinión, más contribuye a la mejora del rendimiento del grupo ($\bar{x}=4,05$), con un porcentaje de respuestas que se manifiestan bastante o muy de acuerdo en este sentido del 74,9%. De igual forma, también consideran necesaria la información previa sobre los criterios que van a ser tenidos en cuenta por el profesorado para llevar a cabo la evaluación del grupo ($\bar{x} = 4,01$) y la supervisión del profesorado de las actividades que realiza el grupo ($\bar{x} = 3,98$). Esta supervisión, no obstante, parece que no se refiere al control de la asistencia a las clases, puesto que esta cuestión obtiene una media de puntuación algo inferior ($\bar{x} = 3,50$).

La valoración del trabajo grupal dentro de la calificación de la asignatura es valorada positivamente por el alumnado ($\bar{x}= 3,78$), al igual que, aunque en menor medida, la posibilidad de que el profesorado evalúe los distintos niveles de participación de los componentes del grupo ($\bar{x}= 3,56$).

Por otra parte, el hecho de que el profesorado plantee actividades que requieran poner en marcha procesos de análisis, debate y reflexión para la mejora de la eficacia grupal es una cuestión que obtiene una de las puntuaciones medias más bajas de la dimensión ($\bar{x}= 3,56$), al igual que las referidas a la incorporación de la autoevaluación de cada componente en la evaluación global del grupo ($\bar{x} = 3,34$) y la heteroevaluación de los miembros del grupos ($\bar{x}=$

2,98), siendo en este último caso un porcentaje del 36,8% del alumnado el que se muestra total o bastante en desacuerdo con la posibilidad de llevar a cabo una evaluación entre iguales.

En general, el alumnado sitúa la eficacia del trabajo grupal más en las acciones que se sitúan bajo la responsabilidad del profesorado (facilitación de pautas y criterios de evaluación, seguimiento...) que en aquellas otras que implican una participación más activa por su parte.

Con relación a la variable **sexo** como criterio de clasificación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de la opinión de las mujeres solamente en las afirmaciones relativas a la importancia de la supervisión del trabajo de grupo por parte del profesorado ($t= 3,656$; $p= 0,000$) y a la información previa proporcionada por el profesorado sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo ($t= 2,750$; $p=0,006$) (Ver Anexo II)

Con relación a la variable **curso**, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems de la dimensión:

- El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar ($F=3,051$; $p=0,16$), a favor del alumnado de 4º curso.
- Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica ($F=3,339$; $p=0,10$), en el que igualmente es la opinión del 4º curso la que se muestra más favorable.
- El profesorado supervisa el trabajo de grupo ($F=4,813$; $p=0,001$), de nuevo favorable al alumnado de 4º curso.
- El profesorado controla la asistencia regular a clase ($F=3,896$; $p=0,004$), favorable a la opinión del alumnado de 2º curso.
- Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura ($F=4,294$; $p=0,002$), sobre el que se muestra más favorable la opinión del alumnado de 1º curso.
- El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación ($F=3,540$; $p=0,007$), siendo en este caso el 2º curso el que manifiesta una opinión más favorable.

- El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo ($F=7,206$; $p=0,000$) que, al igual que en el ítem anterior el curso 2º es el que muestra una opinión más favorable.
- Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo ($F=3,614$; $p=0,006$) de nuevo favorable al 2º curso.
- Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros ($F=2,722$; $p=0,028$), nuevamente a favor del alumnado de 2º curso.

Hay que señalar que, como hemos comentado en otras dimensiones, que es el alumnado de 5º curso el que realiza una valoración menos positiva de todos los ítems.

Con relación a la variable **titulación**, se obtienen diferencias estadísticamente significativas para los siguientes ítems:

- El profesorado supervisa el trabajo de grupo ($F=2,404$; $p=0,26$), favorable a las opiniones emitidas por el alumnado de la titulación de Psicopedagogía.
- El profesorado controla la asistencia regular a clase ($F=3,587$; $p=0,002$), siendo la titulación de Lengua Extranjera la que se muestra más de acuerdo con esta afirmación.
- Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura ($F=3,289$; $p=0,003$), favorable a la titulación de Educación Infantil.
- El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo ($F=3,667$; $p=0,001$), con el que es la titulación de Educación Primaria la que manifiesta una opinión más favorable.
- Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo ($F=2,252$; $p=0,037$), nuevamente favorable a la titulación de Educación Primaria.
- Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros ($F=2,808$; $p=0,010$), afirmación con la que también se muestra más a favor la titulación de Educación Primaria.

A excepción del ítem referido a la supervisión del profesorado, es interesante señalar que la titulación de Psicopedagogía es la que obtiene puntuaciones medias más bajas.

8. Fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el alumnado

Las categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el alumnado en las cuestiones abiertas que se proponían en el cuestionario han sido las que se recogen en la figura 5.1.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
1. FORTALEZAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	3.1 Mejora en el aprendizaje del contenido de las materias. 3.2 Relaciones sociales 3.3 Distribución del trabajo 3.4 Aprendizaje de competencias profesionales 3.5 Mejora personal

Figura 5.1. Categorías de análisis de las fortalezas señaladas por el alumnado

La dimensión de análisis *fortalezas del aprendizaje cooperativo* aglutina todas aquellas respuestas que plantean una valoración positiva del trabajo con otras personas, como parte de su desarrollo personal y profesional. La investigación sobre el aprendizaje cooperativo ha demostrado suficientemente los efectos positivos que comporta este tipo de metodología en el aprendizaje del alumnado. Los estudios realizados por distintos autores (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999 y Colomina y Onrubia, 2004) ponen de manifiesto la incidencia de la práctica del aprendizaje cooperativo en el incremento del rendimiento intelectual, la mejora de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento de la autoestima de los participantes.

En esta dimensión se han obtenido respuestas de 161 cuestionarios, lo que representa un porcentaje del 17,38% de la muestra.

Dentro de esta dimensión hemos distinguido las siguientes categorías de análisis:

- La categoría “Aprendizaje del contenido de las materias” englobaría todas aquellas opiniones que se refieren al trabajo cooperativo como un medio para alcanzar un rendimiento académico superior al que podría hacerse de forma

individual. Se trataría, por tanto, de reconocer las potencialidades y beneficios que aporta esta estrategia formativa en la comprensión del contenido de las materias y en el producto final resultante, muy superior al realizado en solitario.

- La categoría “Relaciones sociales” hace referencia a la importancia atribuida al trabajo en equipo como forma de establecer o afianzar relaciones entre los distintos componentes y, por tanto, como una situación idónea para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales.
- En la categoría “Distribución del trabajo” hemos considerado aquellas opiniones que centran las ventajas del aprendizaje cooperativo en el reparto del volumen total del trabajo entre los distintos participantes.
- El “Aprendizaje de competencias profesionales” se refiere a la consideración del aprendizaje cooperativo como una competencia profesional indispensable para un desempeño adecuado de la profesión docente.
- En la categoría “Mejora personal” se integran las opiniones que señalan los beneficios del aprendizaje cooperativo fundamentalmente referidos a la esfera individual.

Las frecuencias de respuesta de cada una de las categorías aparecen en la tabla 5.12

Tabla 5.12. Frecuencia y porcentaje de respuesta de las categorías de análisis de las fortalezas del aprendizaje cooperativo

Categoría	Frecuencias	Porcentaje
Aprendizaje del contenido de las materias	37	24,18%
Relaciones sociales	62	40,52%
Distribución del trabajo	13	8,49%
Competencias profesionales	6	3,92%
Mejora personal	35	22,87%
Total frecuencias	153	100%

Como puede apreciarse, la categoría que obtiene un mayor porcentaje de respuesta es la que hace referencia a las “relaciones sociales”, que alcanza un 40,52% del total de respuestas emitidas. El alumnado valora de forma positiva el espacio idóneo que ofrece el trabajo cooperativo para conocer más y mejor a las personas con las que se trabaja, resaltando claramente las posibilidades para afianzar y establecer mejores relaciones con los compañeros:

“Refuerza las relaciones con los compañeros y refuerza también el concepto de grupo” (Cuestionario 100), “Aprendes a trabajar en grupo y conoces mejor a tus compañeros” (Cuestionario 169) “Unión más fuerte de algunos compañeros” (Cuestionario 194) “Ayuda a conocer mejor a las personas” (Cuestionario 482).

Del mismo modo, las opiniones de esta categoría ponen de manifiesto el aprendizaje y práctica de habilidades necesarias en la interacción con los demás y fundamentales en el trabajo en equipo:

“Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas” (Cuestionario 62) “Te enseña a respetar al resto de componentes y sus expresiones” (Cuestionario 132) “Se produce mayor empatía” (Cuestionario 193) “El trabajo en grupo enseña a escuchar las opiniones de los demás, a ser más respetuosos con las opiniones ajenas, a compartir responsabilidades” (Cuestionario 231)

Estas opiniones vienen a reforzar el resultado de las puntuaciones obtenidas en los ítems de la escala Likert que hacen referencia a la consideración de los aspectos sociales que comporta la metodología de aprendizaje cooperativo. Así, las puntuaciones medias de los ítems 1 y 2 (“Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...” “Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as”) son bastante altas ($\bar{X}=4,11$ y $\bar{X}=4,21$ respectivamente), lo que muestra un elevado nivel de aceptación por parte de las personas encuestadas, siendo identificadas como el segundo y tercer ítems que obtienen una media más elevada de toda la escala.

La categoría “Mejora del aprendizaje de las materias” obtiene un porcentaje de respuesta del 24,18%, por lo que podemos inferir que el alumnado sitúa al aprendizaje cooperativo como una metodología que ayuda en la comprensión de los conocimientos,

valorando positivamente las aportaciones que proporcionan los iguales para conseguir mejores resultados en las tareas académicas que les son requeridas:

“Al estar formado por personas muy diferentes es mucho más completo” (Cuestionario 73) “Me parece que ayuda a apropiarse de los conocimientos teóricos vistos en clase mucho más fácilmente que aprendidos de memoria solamente” (Cuestionario 126) “Los trabajos son mucho más ricos gracias a la diversidad de opiniones” (Cuestionario 426) “Ayuda a la comprensión, extensión y aprendizaje de la materia” (Cuestionario 795) “Mejor resultado de los trabajos y mayor confianza en éstos por el apoyo de diversas opiniones” (Cuestionario 924)

En este sentido, la puntuación obtenida en el cuestionario sobre esta afirmación (“Una forma de comprender mejor los conocimientos”), aun no siendo la más alta de la dimensión, obtiene una valoración por encima de la media ($\bar{x}=3,59$)

Por lo que se refiere a la categoría de “Mejora personal” las respuestas reflejan la influencia del trabajo cooperativo en el desarrollo de distintas habilidades. Un 22,87% de las respuestas abiertas que manifiesta el alumnado hacen referencia a esta categoría. Los participantes expresan su satisfacción por los beneficios personales derivados de la puesta en práctica de una metodología cooperativa, siendo conscientes del desarrollo de distintas capacidades personales: autonomía, responsabilidad, autoconfianza, tolerancia, asertividad, comunicación...:

“El trabajo en grupo sirve de refuerzo positivo a modo individual y grupal” (Cuestionario 130) “Capacidad de organización, crítica, trabajo autónoma, da iniciativa” (Cuestionario 216) “Creo que el trabajo en grupo da confianza y seguridad en uno mismo” (Cuestionario 244) “Ayuda a que al trabajar en grupo se vencen miedos” (Cuestionario 483) “ El trabajo en grupo nos puede ayudar a ser más responsables” (Cuestionario 328) “ Nos permite perder la vergüenza a hablar en público, nos permite sentirnos seguros y autónomos al realizar nuestro propio trabajo (Cuestionario 469) “Sirve para enriquecerse con las opiniones e ideas de otras personas” (Cuestionario 556) “ Valorar diferentes opiniones e ideas” (Cuestionario 576) “Desarrollo de la capacidad expositiva” (Cuestionario 635) “Fomenta el pensamiento crítico” (Cuestionario 795)

El porcentaje de observaciones recabadas en esta categoría refuerzan la tendencia mostrada en el cuestionario, en el que los ítems relacionados obtienen puntuaciones altas. Concretamente, hacemos referencia al ítem nº 8 “Entender conocimientos e ideas de los

compañeros" ($\bar{x} = 3,91$), seguido del nº 6 "Exponer y defender mis conocimientos ante otras personas" ($\bar{x} = 3,84$), el nº 11 "Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma" ($\bar{x} = 3,81$) y del nº 7 "Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje" ($\bar{x} = 3,74$).

Por lo que se refiere a la "Distribución del trabajo" es una categoría en la que no encontramos un porcentaje demasiado elevado de respuestas (8,49%) por lo que no parece que sea ésta una de las características del trabajo en equipo que interese poner de manifiesto.

Es significativo el bajo porcentaje de respuestas en la categoría "Competencias profesionales" que sólo es señalada por un 3,92 %. Sin embargo, en las puntuaciones de la escala Likert, el ítem referido a este aspecto (Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión) alcanza una valoración bastante positiva ($\bar{x} = 3,97$)

9. Debilidades del trabajo en grupo señaladas por el alumnado

Las categorías señaladas para el análisis de las debilidades señaladas por el alumnado en las preguntas abiertas del cuestionario aparecen en la Figura 5.2.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
2. DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	2.2. Utilización del tiempo 2.3. Falta de compromiso 2.4. Diversidad y conflictividad 2.5. Actuación docente

Figura 5.2. Debilidades señaladas por el alumnado

La dimensión de análisis *debilidades del aprendizaje cooperativo* engloba todas aquellas respuestas en la que los participantes expresan las dificultades que comporta el trabajo cooperativo en el aula. El aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica compleja, que requiere el dominio de habilidades sociales por parte del alumnado así como también es fundamental una planificación detallada por parte del docente. Como señala Pujolàs (2008: 136) "*Organizar la clase de forma cooperativa no es algo fácil; a veces aparece como un sueño pretender que en un grupo con tensiones, rivalidades, exclusiones, etc... los alumnos, en equipos reducidos, se ayuden unos a otros para aprender lo que el profesorado les enseña*". Las opiniones del alumnado en esta dimensión de análisis pueden ayudarnos a

conocer dónde se sitúan las principales dificultades en el desarrollo metodológico de esta estrategia formativa.

El número de respuestas que hemos contabilizado en esta dimensión ha sido de 286, lo que representa un porcentaje del 30,88% sobre el total de la muestra.

Dentro de esta dimensión hemos diferenciado las siguientes categorías atendiendo a la afinidad de su contenido:

- La categoría “Utilización del tiempo” englobaría todas aquellas afirmaciones que sitúan los problemas del trabajo cooperativo en las dificultades para encontrar un espacio horario en el que todos los componentes puedan llevar a cabo las tareas básicas de este tipo de metodología tales como el intercambio de opiniones, la confrontación de argumentos, la negociación de los acuerdos o la revisión periódica del proceso.
- Por lo que se refiere a la categoría “Falta de compromiso” nos encontramos con un conjunto de respuestas que ponen de manifiesto los problemas derivados de la actitud del alumnado respecto del valor de la cooperación. Es frecuente encontrar personas que presentan una actitud individualista muy marcada, con dificultad para establecer un compromiso con el resto, lo que hace que el conjunto se resienta y emerja lo que Slavin (1999) considera el “efecto polizón”, por el cual algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo mientras que otros “viajan gratis”.
- “Diversidad y conflictividad” hace referencia a los conflictos que surgen en el seno de los distintos equipos de trabajo, debido fundamentalmente a la variedad y diversidad de sus componentes.
- En la categoría “Actuación docente” se pone de manifiesto la percepción del alumnado en relación a las dificultades derivadas de las actuaciones del profesorado en la planificación y el desarrollo de la metodología de aprendizaje cooperativo.

La frecuencia de respuesta de cada categoría puede verse en la tabla 5.13:

Tabla 5.13. Frecuencia y porcentaje de respuesta de las debilidades señaladas por el alumnado

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Utilización del tiempo	93	30,19%
Falta de compromiso	125	40,58%
Diversidad y conflictividad	48	15,58%
Actuación docente	42	13,63%
Total frecuencias	308	100,00

La categoría referente a la “Falta de compromiso” es la que consigue un mayor porcentaje de respuesta, con un 40,58%. El alumnado pone de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan en el trabajo cooperativo cuando hay personas que no asumen las responsabilidades correspondientes, por lo que no existe un reparto equitativo de las tareas:

“El trabajo nunca es equitativo” (Cuestionario 40) “Siempre hay un miembro del grupo que no trabaja y se aprovecha del trabajo de los demás” (Cuestionario 127) “No todos los miembros trabajan por igual dentro de un grupo”(Cuestionario 170) “Falta de interés. Pensar que el trabajo grupal es menos importante que el individual” (Cuestionario 225) “A veces hay gente de los grupos que apenas hace nada o que hace mucho menos trabajo que el resto de sus compañeros” (Cuestionario 244) “ No todas las personas tienen el mismo interés por el trabajo o la asignatura y no ponen tanto empeño para que salga bien” (Cuestionario 367) “ No siempre todos los componentes participan de manera activa en la realización de las actividades” (Cuestionario 406) “Algunos asumen toda la responsabilidad del grupo y otros ninguna” (Cuestionario 634) “No todos colaboran ni se interesan por igual, unas personas se interesan más que otras” (Cuestionario 840)

Las opiniones de esta categoría expresan un malestar por la falta de compromiso que, a largo plazo, desemboca en una sobrecarga de trabajo de una parte del grupo que puede repercutir en el resultado final del mismo:

“Los trabajos en grupo aunque tengan una parte muy positiva, considero que (en esta especialidad) existen personas que no tienen una actitud del trabajo para aportar al grupo por lo que dificulta la coordinación perjudicando a los que realmente quieren aprender y obtener

buenos resultados” (Cuestionario 91) “...me gustaría remarcar que en los trabajos de grupo no todos los miembros trabajan por igual y eso después queda reflejado en la nota” (Cuestionario 98) “No todas las personas tienen el mismo interés por el trabajo o la asignatura y no le ponen tanto empeño para que salga bien” (Cuestionario 367)

Al mismo tiempo, estas actitudes producen en algunos casos, un gran desencanto hacia el trabajo cooperativo:

“Puede mermar mi rendimiento, mi motivación, mi nivel, mi calificación... si los demás miembros del grupo no se esfuerzan ni trabajan tanto como yo. Es lo peor de trabajar en grupo” (Cuestionario 247) “Particularmente no me gusta el trabajo en grupo porque hay mucha injusticia y unos se llevan el mérito con el trabajo de otros” (Cuestionario 706)

Estas opiniones, a pesar de ser muy numerosas, no se corresponden con el ítem de la escala en el que se interroga al alumnado en este sentido (Participamos equitativamente todos los miembros del grupo) pues, dado el gran porcentaje de frecuencias contabilizado quizá cabría esperar una puntuación más baja que la obtenida ($\bar{x} = 3,45$).

La “Utilización del tiempo” es la categoría que aparece en segundo lugar en la frecuencia de respuesta, con un porcentaje del 30,19%. El alumnado manifiesta reiteradamente la gran dificultad para encontrar una franja horaria en la que todos los miembros del equipo puedan estar presentes para llevar a cabo las tareas que requiere el aprendizaje cooperativo:

“Dificultad para compatibilizar horarios de los distintos miembros del grupo” (Cuestionario 113) “Compatibilidad de horario y disponibilidad” (Cuestionario 232) “Momento de quedar, que es muy difícil ponerse de acuerdo ya que cada miembro del grupo tiene sus cosas planeadas, trabajo...” (Cuestionario 460) “Dificultad de horarios entre los integrantes para reunirse” (Cuestionario 588) “A veces no hay suficiente tiempo para reunirnos porque todos los miembros del grupo tienen muchas actividades” (Cuestionario 707) “La falta de tiempo a la hora de quedar porque cada persona tiene una cosa que hacer” (Cuestionario 849)

Del mismo modo se pone de manifiesto la gran cantidad de tiempo que requiere este tipo de metodología, restando tiempo para el estudio y el trabajo individual:

“El trabajo en grupo quita mucho tiempo” (Cuestionario 133) “Se pierde mucho tiempo de estudio para los exámenes” (Cuestionario 229) “Perdemos muchas horas que podían ser dedicadas al estudio” (Cuestionario 418) “Que nos quita mucho tiempo de estudio” (Cuestionario 510) “Se pierde mucho tiempo de estudio” (Cuestionario 755)

En este sentido conviene recordar la media obtenida por el ítem nº5 de la escala Likert, en el que se hacía referencia a la consideración del trabajo cooperativo como “Una manera de facilitar la preparación de los exámenes” ($\bar{x}=2,95$), lo cual nos muestra la escasa valoración que el alumnado atribuye al trabajo cooperativo en relación a la preparación de los exámenes, entendidos como las pruebas de evaluación de las que posteriormente, y en mayor medida, se derivará la calificación de la asignatura. Es por ello por lo que el alumnado, en algunas ocasiones, considera el trabajo cooperativo como un obstáculo o pérdida de tiempo valioso para la obtención de puntuaciones elevadas en su evaluación. Posteriormente, analizaremos la consideración que tienen respecto al peso atribuido al aprendizaje cooperativo en la calificación global de las distintas materias.

Muy en relación con lo anterior encontramos la siguiente categoría de análisis “Actuación docente”, (señalada por un 13,63%) en la que el alumnado expresa las dificultades que les supone el trabajo cooperativo atribuyendo éstas a las decisiones curriculares que los docentes han llevado a cabo para realizar este planteamiento metodológico. En este sentido, una de las cuestiones que más frecuentemente se repite gira en torno a la falta de reconocimiento del trabajo realizado por parte del profesorado, no viendo recompensado en las calificaciones el esfuerzo llevado a cabo, ya sea porque no es suficientemente considerado dentro de los criterios de evaluación de las asignaturas o bien porque no discrimina la implicación y participación de cada uno de los componentes del grupo:

“A la hora de las evaluaciones no se tiene en cuenta como de debería, en ocasiones son puntuados en cuanto a la calificación global, muy por debajo del esfuerzo realizado y de su contenido” (Cuestionario193) “ La cantidad de trabajo por cada miembro del grupo no es equitativa, sin embargo la nota es la misma para todos” (Cuestionario 410) “ No hay compromiso en los trabajos al no valorarse bien” (Cuestionario719) “Algunos profesores no tienen muy en cuenta el esfuerzo que hacemos en los trabajos, lo tenían que tener más en cuenta” (Cuestionario 839)

Estas opiniones se corresponden con las puntuaciones obtenidas por la dimensión del cuestionario referida a la eficacia del trabajo en grupo en las que, como ya hemos comentado, las respuestas del alumnado señalaban la actuación del profesorado como responsable principal de la mejora en el rendimiento del trabajo que realiza el grupo.

Por otra parte el alumnado considera en sus opiniones que existe un exceso de trabajos por parte de las distintas materias del curso, lo cual genera cierto rechazo a este tipo de metodología:

“El número excesivo de trabajos en grupo provoca ansiedad, estrés y disputas entre los miembros del grupo” (Cuestionario 39) “La cantidad excesiva de trabajos en grupo que realizar hace que se conviertan en prácticas difíciles y no deseables”(Cuestionario 412) “Tanto trabajo en grupo de todas las asignaturas al final acaba siendo muy cansado” (Cuestionario 705)

En este sentido, es interesante resaltar la media de puntuaciones obtenidas en los ítems del cuestionario que aluden a la planificación del trabajo. En concreto, el ítem nº 12 “la cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso” es el que aparece con una media de puntuaciones más baja en toda la escala ($\bar{x} = 2,42$). En la misma línea se sitúa el ítem 14 “Existe coordinación entre los trabajos solicitados por las distintas asignaturas” ($\bar{x} = 2,44$)

En algún caso el gran número de trabajos es señalado como principal obstáculo para llevar a cabo el proceso de trabajo de forma adecuada, conduciendo al equipo a resolver las tareas de una forma más superficial e improvisada:

“La masificación de trabajos provoca que no se pueda desarrollar con total optimización. Poco tiempo y muchos trabajos hacen obviar pasos importantes para elaborar un trabajo de la mejor forma posible” (Cuestionario 890)

Por otro lado, también hay opiniones que apuntan a la imposición del profesorado en la forma de organizar los equipos y su funcionamiento:

“A veces los miembros del grupo son elegidos por el profesor y eso imposibilita que el rendimiento entre ellos no sea bueno” (Cuestionario 469) “Deben ser flexibles en cuanto al surgimiento de incompatibilidades dentro del grupo” (Cuestionario 891)

En la escala Likert el alumnado se muestra claramente en desacuerdo con la intervención del profesorado en la constitución de los grupos. En el ítem 18 “Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos” la media de puntuación global es de 2,44.

La última categoría de contenido que hemos considerado en esta dimensión de análisis es la que se refiere a “Diversidad y conflictividad”, señalada por un 16,78% de las respuestas. Trabajar con personas con diferentes estilos, lo que en principio sería la parte más sustantiva de la metodología cooperativa, se vivencia como un impedimento para el funcionamiento global del grupo, principalmente debido a los conflictos que se originan y que no se resuelven positivamente:

“Las posibles peleas que se producen”(Cuestionario 657) “Dificultades para resolver conflictos y quedar. Sobre todo se pierde tiempo aunando opiniones” (Cuestionario 760) “Muchas opiniones diferentes y es difícil ponerse de acuerdo” (Cuestionario 924)

10. Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el alumnado

Las categorías de análisis de la dimensión Mejora del aprendizaje cooperativo aparecen reflejadas en la Figura 5.3.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍAS
3. APORTACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	Referidas a la estructura del equipo	3.1. Número de componentes 3.2. Estabilidad del equipo
	Referidas a la tareas del equipo	3.3. Volumen de trabajo 3.4. Tiempo de realización 3.5. Actitud hacia el trabajo.
	Referidas al rol del profesorado	3.6 Nivel de intervención durante el proceso 3.7 Evaluación de resultados 3.8 Coordinación del equipo docente

Figura 5.3. Categorías de análisis de las aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el alumnado

La tercera dimensión de análisis es la que hemos denominado *aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo*, en la que el alumnado ha expresado propuestas y sugerencias que, desde su punto de vista, podrían contribuir a un desarrollo más eficaz de la

metodología de aprendizaje cooperativo. El número total de respuestas en esta dimensión ha sido de 185, lo que representa un 19,97% del total de la muestra.

Las categorías señaladas dentro de esta dimensión de análisis se han agrupado previamente en tres subdimensiones. La primera de ellas *estructura del equipo* recoge las aportaciones referidas a la composición y funcionamiento de los equipos de trabajo. Dentro de esta subdimensión hemos establecido dos categorías de contenido: número de componentes y estabilidad del grupo.

La segunda subdimensión *tarea del equipo* hace referencia a las sugerencias relacionadas con las tareas que debe realizar el equipo de trabajo y se concretan en tres categorías, volumen de trabajo, tiempo de realización y actitud hacia el trabajo.

Por último, la tercera subdimensión *rol del profesorado* considera aquellas propuestas que se centran en el papel que desempeña el profesorado en el desarrollo de la metodología de aprendizaje cooperativo. Dentro de ellas hemos señalado tres categorías de análisis: nivel de intervención durante el proceso, evaluación del trabajo y coordinación del equipo docente.

La frecuencia de respuesta de cada categoría puede verse en la tabla 5.14.

Tabla 5.14. Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo. Categoría y frecuencia de respuestas.

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Estructura del equipo	Número de componentes	19	8,67 %
	Estabilidad del equipo	9	4,10 %
Tareas del equipo	Volumen de trabajo	22	10,04 %
	Tiempo de realización	25	11,41 %
	Actitud hacia el trabajo	44	20,09 %
Rol del profesorado	Nivel de intervención durante el proceso	64	29,22 %
	Evaluación de resultados	23	10,50 %
	Coordinación del equipo docente	13	5,9 %
	Total frecuencias	219	100

La categoría de contenido que alcanza un mayor porcentaje de respuestas es la que se refiere al nivel de intervención durante el proceso (29,22%), dentro de la subdimensión del *rol del profesorado*. Hay que señalar, en este sentido, que esta subdimensión alcanza globalmente, el porcentaje de respuesta más alto de las tres subdimensiones (45,62%). Las mejoras que plantea el alumnado, por tanto, sitúan las intervenciones del docente como factor principal en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, lo cual se corresponde con las puntuaciones de la escala en este sentido, ya comentadas anteriormente, corroborando la importancia que atribuye el alumnado a las decisiones curriculares sobre la organización de la metodología grupal para conseguir un mejor desarrollo de la misma.

En segundo lugar se sitúan las respuestas relacionadas con la subdimensión de *tareas del equipo* (41,54%), quedando en tercer lugar la subdimensión referida a la *estructura del equipo* (12,77%). En las siguientes líneas describimos más detalladamente cada una de estas subdimensiones con sus correspondientes categorías.

10.1. Subdimensión estructura del equipo

La categoría “Número de componentes” considera las opiniones del alumnado que hacen alusión al tamaño de los grupos como un aspecto fundamental a tener en cuenta en la planificación del aprendizaje cooperativo. Los grupos de trabajo deben estar formados por un número de personas suficiente para que aporten diversidad de opiniones y puntos de vista discrepantes. En este sentido el alumnado se muestra claramente partidario de grupos poco numerosos, expresando su disconformidad con la existencia de grupos con un alto número de componentes puesto que dificultan el proceso de trabajo:

“No tener un número excesivo de alumnos para que la comunicación sea mejor” (Cuestionario 52) “Los grupos trabajarían mejor si son de menos componentes” (Cuestionario 140) “Creo que el número de personas tendría que ser limitado para hacer más fácil la organización de reuniones y el consenso” (Cuestionario 126) “Que los grupos no sean tan numerosos” (Cuestionario 372)

De igual forma manifiestan el número ideal de componentes que consideran debería tener un grupo para poder realizar el trabajo:

“Para mejorar los trabajos de grupo sugeriría que éstos fueran de tres miembros como máximo” (Cuestionario 98) “Concretar el número de alumnos por grupo, no puede ser mayor de cuatro personas” (Cuestionario 111) “Reducir el número de miembros del grupo a 4 como mucho” (Cuestionario 541)

Estas opiniones se corresponden con la puntuación obtenida por el ítem nº 23 de la escala Likert, en el que se solicitaba el “nº de componentes que deben constituir el grupo” y que obtiene una media de 4,34.

En cuanto a la categoría “Estabilidad del equipo” hacemos referencia a las opiniones que se centran en la formación de equipos de base (Johnson y otros 1999), que se constituyen para ser estables a lo largo del curso académico, en oposición a los informales (actividades puntuales y de corta duración) o formales (constituidos con el fin de alcanzar un objetivo más a largo plazo y de más complejidad: una presentación, redactar un informe, resolver un caso... Una vez finalizada la tarea el grupo deja de funcionar como tal). Son pocas respuestas las que se integran en esta categoría (4,10%) y en ellas se expresa la posibilidad de poder cambiar de personas a lo largo del curso:

“Los grupos no deberían durar más de un cuatrimestre” (Cuestionario 196) “Ir cambiando de grupo en los dos cuatrimestres para que no siempre estemos con las mismas personas” (Cuestionario 375) “Cambiar los grupos temporalmente” (Cuestionario 548)

Como hemos visto anteriormente, la puntuación del ítem de la escala que alude a la estabilidad en la composición del grupo, (“Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...”) obtiene una puntuación media más alta ($\bar{x}=3,86$) que la que consigue el que se refiere a la posibilidad de modificación del grupo en distintas asignaturas ($\bar{x}=3,03$). Las preferencias del alumnado, por tanto, parecen inclinarse más hacia un equipo que permanezca en el tiempo y no varíe significativamente.

10.2. Subdimensión tareas del equipo

En la categoría “Volumen de trabajo” encontramos aquellas respuestas que centran la mejora del aprendizaje cooperativo en la cantidad de tareas que tiene que realizar el grupo. El porcentaje que obtiene es de un 10,04% y consideran de una manera bastante unánime que

existe una sobrecarga en las actividades que tienen que llevar a cabo dentro de los grupos, lo cual repercute en la calidad de los mismos:

“Menor cantidad de trabajos y los propuestos que sean más significativos” (Cuestionario 16)

“Menor número de trabajos que nos permita hacer trabajos de más calidad” (Cuestionario 31)

“Demasiados trabajos en grupo que pueden perjudicar los resultados” (Cuestionario 441)

La categoría “Tiempo de realización” recoge aquellas sugerencias que aluden al factor tiempo como clave para poder desarrollar el trabajo cooperativo mucho más eficazmente. A ella hacen referencia un 11,41% de las respuestas:

“Más tiempo para realizar los trabajos” (Cuestionario 61) “Más tiempo para poder realizar el trabajo” (Cuestionario 387) “Adecuar el número de trabajos con el tiempo disponible” (Cuestionario 844)

En este sentido hay opiniones que consideran importante rentabilizar las horas de clase (teóricas y prácticas) con el fin de solventar el problema de acordar un tiempo fuera de las horas presenciales en la Facultad (dificultad señalada en la categoría 2.1. “Utilización del tiempo”):

“Realizar más trabajos en clase y descargarlos de las horas no lectivas” (Cuestionario 588)

“Ampliar las horas de clase destinadas a estas actividades” (Cuestionario 598) “Pienso que los

trabajos en grupo deberían realizarse en horario de clase” (Cuestionario 684) “En horas de clase

poder trabajar en grupo” (Cuestionario 869)

La última categoría de la subdimensión TAREAS DEL EQUIPO es la que se refiere a la “Actitud hacia el trabajo”. En ella se recogen las opiniones que consideran la actitud de los participantes como un factor clave para la consecución de los objetivos que plantea la metodología de aprendizaje cooperativo. La responsabilidad individual y de grupo (Johnson y otros, 1999) es uno de los elementos necesarios para que podamos hablar de cooperación. Es preciso que cada uno de los participantes se responsabilice de su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. Éste debe asumir el compromiso de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Esta categoría presenta un porcentaje alto de respuesta (20,09%), en consonancia con el también alto

porcentaje señalado en la categoría 2.2. “Falta de compromiso”, dentro de la dimensión *debilidades del aprendizaje cooperativo*.

El alumnado manifiesta claramente en sus sugerencias la importancia de las actitudes ante el trabajo cooperativo como una condición básica para que se produzca un buen funcionamiento colectivo:

“Mayor compromiso de los componentes” (Cuestionario 40) “Es necesario el mismo compromiso por parte de todos” (Cuestionario 182) “Concienciación por parte de todos los miembros del grupo de hay que hacerlo bien por el bien de todos” (Cuestionario 247) “Insistir en la participación activa de todo el grupo” (Cuestionario 405) “Que todos los miembros del grupo se impliquen al mismo nivel de trabajo, no dejando que unos lleven el grueso para que salgan todos igualmente beneficiados” (Cuestionario 507) “La solución para un trabajo cooperativo es motivar a todos los integrantes para que su afán y ganas de trabajar sean las máximas, igualando así la actuación y el esfuerzo de todos los compañeros” (Cuestionario 561) “Que algunas personas adquieran responsabilidades y no dejen toda su parte a los demás miembros del grupo” (Cuestionario 778) “Compromiso de todos los componentes” (Cuestionario 900)

10.3. Subdimensión rol del profesorado

La categoría “Nivel de intervención durante el proceso” engloba todas aquellas sugerencias centradas en el grado de participación de los docentes durante el desarrollo del trabajo en equipo. Las opiniones mayoritarias demandan más intervención del profesorado en el seguimiento de las tareas, fundamentalmente dirigido a conocer la implicación real de cada componente en el trabajo:

“Más control por parte del profesor” (Cuestionario 100) “Mayor supervisión por parte del profesor referente al trabajo que realiza cada miembro, de manera individual, del grupo” (Cuestionario 109) “ Profesor debe controlar la asistencia a las reuniones que propongamos” (Cuestionario 361) “Que el profesorado haga un seguimiento más seguido del trabajo de los diferentes grupos y sobre los miembros que los componen para comprobar la participación y la motivación” (Cuestionario 512) “Se debería llevar un mayor seguimiento por parte del profesorado y quizás observar y valorar el trabajo de cada uno de los componentes” (Cuestionario 546) “ Llevar un control más riguroso del docente sobre la evolución del trabajo y

la participación de todos los miembros del grupo (Cuestionario 580) “Controlar más el proceso individual de cada uno del grupo” (Cuestionario 690) “Que se observen las distintas participaciones” (Cuestionario 824) “Que se controle la asistencia al aula de los miembros del grupo” (Cuestionario 877)

Resulta significativo reseñar en este sentido, que el ítem del cuestionario que alude a las condiciones para la mejora del rendimiento del grupo (nº 42 “El profesorado supervisa el trabajo de grupo”), obtiene una media de puntuaciones de 3,98.

Al mismo tiempo, el alumnado reclama un mayor grado de información sobre la forma en la que debe ser abordado el proceso de trabajo cooperativo:

“Informar de cómo debe ser el trabajo en grupo” (Cuestionario 60) “Dar las pautas del trabajo para una mayor información de él” (Cuestionario 112) “Explicar desde el primer día de clase en qué van a consistir los trabajos grupales” (Cuestionario 158) “Que el trabajo mandado sea más claro, es decir, que sepamos lo que tenemos que hacer” (Cuestionario 214) “Que el docente dé pautas claras de lo que pretende, objetivos, criterios de evaluación, etc...” (Cuestionario 232) “Creo que algunos profesores deberían explicar mejor en qué consiste el trabajo a realizar” (Cuestionario 244) “Dar más detalles a la hora de demandar un trabajo, es decir que todo esté mucho más claro para que el trabajo en cooperación sea más fácil” (Cuestionario 421)

Del mismo modo, los resultados de la escala Likert correspondientes al ítem 40 “El profesorado facilita pautas claras de las actividades grupales a desarrollar” obtiene una media de puntuaciones de 4,05.

Por otra parte, algunas voces reclaman una menor participación del profesorado en el proceso, fundamentalmente en la selección de los componentes del grupo:

“La elección del número de componentes del grupo que el alumnado vea conveniente” (Cuestionario 493) “La elección de los grupos que sea libre para que así no surjan conflictos dentro del grupo” (Cuestionario 736) “Que los grupos estén formados por los propios alumnos ya que entre ellos se conocen mejor” (Cuestionario 894)

En la categoría “Evaluación de resultados” se ha obtenido un porcentaje de respuestas del 10,50% y en ella se ha considerado todas las opiniones que se refieren a la necesidad de un mayor reconocimiento del trabajo realizado en la calificación de la asignatura:

“Más puntuación de los trabajos en las asignaturas” (Cuestionario 26) “Proponer mayor carga en las notas de la asignatura” (Cuestionario 190) “Que tuviera más peso en las calificaciones globales” (Cuestionario 193) “Que sea valorado como es debido en la nota final” (Cuestionario 719) “Que tengan más en cuenta los trabajos, que los sepan evaluar mejor” (Cuestionario 839)

Más concretamente, hay opiniones que apuntan hacia una calificación individual que refleje de una forma más exacta la aportación de cada uno de los componentes:

“Evaluación individual” (Cuestionario 100) “Que se evaluara no sólo al grupo, también al individuo” (Cuestionario 216) “Evaluar el trabajo realizado individualmente” (Cuestionario 305) “Que exista una evaluación individual dentro del grupo. Motivaría al grupo a esforzarse” (Cuestionario 428) “Debe evaluarse el trabajo de grupo de manera individualizada, así se logrará que los miembros que no participen activamente en el trabajo, si no se implican más tengan la nota justa que se merecen” (Cuestionario 635)

Por último hemos recogido en la categoría “Coordinación del equipo docente” las respuestas que sugieren una planificación común del trabajo cooperativo por parte del profesorado de un mismo curso, de tal forma que se distribuyan de manera racional en el tiempo:

“Más coordinación entre las diferentes asignaturas” (Cuestionario 26) “Coordinación entre el profesorado para concretar los trabajos en grupo que se van a realizar” (Cuestionario 39) “Al menos una mínima coordinación entre el profesorado” (Cuestionario 102) “Mayor coordinación entre profesores para mandar trabajos en grupo” (Cuestionario 541) “Se deberían poner de acuerdo los profesores para que los trabajos y exposiciones se repartan en el tiempo” (Cuestionario 704)

Llama la atención el hecho de que esta categoría sea una de las que obtiene un porcentaje de respuestas más bajo de toda la dimensión de análisis (5,9%), mientras que en la Escala Likert, el ítem referente a la planificación del profesorado es el que consigue una de las medias de puntuación más bajas del total de cuestiones ($\bar{x}=2,44$). Por una parte el alumnado pone de manifiesto de forma muy evidente la falta de coordinación entre el profesorado y sin embargo no señalan mayoritariamente este aspecto como sugerencia de mejora, algo que podría esperarse dadas las bajas puntuaciones recogidas anteriormente.

11. Análisis de las respuestas de los Grupos de Discusión del alumnado

En este apartado trataremos de analizar el discurso generado en los grupos de discusión llevados a cabo con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el fin de contrastar tanto los resultados obtenidos en el cuestionario, como de profundizar en la comprensión de una realidad – el trabajo en grupo – desde el punto de vista de sus protagonistas.

Tal y como comentamos en el capítulo anterior, fueron un total de 18 alumnos y alumnas los que participaron en los dos grupos de discusión realizados con este grupo poblacional, aportando un total de 126 documentos de análisis.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo.	1.1. Trabajo de grupo como metodología de aprendizaje.	1.1.1. Valoración positiva del trabajo en grupo. 1.1.2. Valoración negativa
2. Utilidad para la formación	2.1. Beneficios profesionales 2.2. Beneficios personales	
3. Planificación del profesorado	3.1 Período de conocimiento del alumnado previo a la constitución de los grupos. 3.2. Ratio 3.3. Número de trabajos planteados 3.4. Coordinación por parte del profesorado. Proyectos interdisciplinares 3.5 Menor carga de trabajo para el profesor	
4. Organización de los grupos de trabajo	4.1. Criterios para la constitución de los grupos	4.1.1. Establecidos por el profesorado 4.1.2. Establecidos por el alumnado. 4.1.3. Criterios mixtos 4.1.4. Número de componentes 4.1.5. Diversidad en los componentes 4.1.6. Grupos estables
5. Normas de funcionamiento	5.1. Existencia de acuerdos en el grupo	5.1.1. Contratos de aprendizaje. 5.1.2. Roles 5.1.3. Normas no explícitas. 5.1.4. Normas flexibles.
6. Proceso de funcionamiento del grupo	6.1. Participación equitativa 6.2. Toma de decisiones	
7. Eficacia del trabajo grupal	7.1. Asistencia a clase 7.2. Formación sobre el trabajo de grupo 7.3. Actividades significativas 7.4. Supervisión por parte del profesorado 7.5. Evaluación	

Figura 5.4. Categorías de análisis grupos de discusión del alumnado

Las principales categorías de análisis quedan reflejadas en la Figura 5.4.

El proceso de codificación de cada uno de los 126 documentos de análisis, ha permitido determinar cuáles son los significados textuales más relevantes. No obstante, necesitamos llevar a cabo un estudio pormenorizado de la información de modo que nos ofrezca conclusiones significativas para responder a los objetivos del estudio.

Hemos procedido a realizar un análisis de contenido del material textual obtenido tras la transcripción a texto de las grabaciones en vídeo de los distintos grupos de discusión. El tratamiento analítico de los textos se ha centrado en la obtención de unidades de análisis de diferente tamaño, más macro (dimensiones) y más reducidas (subcategorías), mediante la acotación de proposiciones lingüísticas con significado. El texto se ha fraccionado en función de su contenido temático en las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Esta primera labor de análisis se ha concretado con la identificación de unidades de significado más “micro” que dan lugar a las subcategorías. Posteriormente hemos realizado un recuento de frecuencias y las hemos transformado en porcentajes para obtener datos relativos al total de las manifestaciones recogidas (Ver tabla 5.15)

Tabla 5.15. Porcentaje de aparición de las categorías de análisis de los grupos de discusión (alumnado de magisterio y psicopedagogía)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo. (N=14)	1.1. Trabajo de grupo como metodología de aprendizaje.	1.1.1. Valoración positiva del trabajo en grupo. (71,3%) 1.1.2. Valoración negativa (28,57%)
2. Utilidad para la formación (N=13)	2.1. Beneficios profesionales. (46,15%) 2.2. Beneficios personales. (53,84)	
3. Planificación del profesorado (N=39)	3.1. Periodo de conocimiento del alumnado previo a la constitución de los grupos (10,25%) 3.2. Ratio (7,69) 3.3. Número de trabajos planteados (43,58%) 3.4. Coordinación por parte del profesorado. Proyectos interdisciplinares (30,76%) 3.5. Menor carga de trabajo para el profesor (7,69%)	
4. Organización de los grupos de trabajo (N=37)	4.1. Criterios para la constitución de los grupos	4.1.1. Establecidos por el profesorado (16,21%) 4.1.2. Establecidos por el alumnado (18,91%) 4.1.3. Criterios mixtos (21,62%) 4.1.4. Número de componentes (10,81%) 4.1.5. Diversidad en los componentes (27,02%) 4.1.6. Grupos estables (5,40%)
5. Normas de funcionamiento (N=25)	5.1. Existencia de acuerdos en el grupo	5.1.1. Contratos de aprendizaje. (36%) 5.1.2. Roles (28%) 5.1.3. Normas no explícitas. (20%) 5.1.4. Normas flexibles. (16%)
6. Proceso de funcionamiento del grupo (N=14)	6.1 Participación equitativa (64,28%) 6.2. Toma de decisiones (35,71%)	
7. Eficacia del trabajo grupal (N=51)	7.1. Asistencia a clase (13,72%) 7.2. Formación sobre el trabajo de grupo (17,64%) 7.3. Actividades significativas (21,56%) 7.4. Supervisión por parte del profesorado (23,52%) 7.5. Evaluación (23,52%)	

A continuación detallamos los resultados más relevantes obtenidos en las distintas dimensiones.

11.1 Concepción del trabajo grupal

El alumnado participante en los grupos de discusión considera que el trabajo en grupo es una estrategia metodológica que favorece su desarrollo cognitivo, social y académico, valorándolo, en líneas generales, de una forma positiva:

“ (...) los distintos puntos de vista que te pueden aportar tus compañeros al trabajo, porque siempre cuando hay varias personas haciendo un trabajo siempre es más, está mejor hecho, yo que sé, hay más cabezas pensando y pueden ver los posibles fallos o defectos” (GDM 1.1.1)

“ Yo creo que sí es una metodología muy importante, sobre todo porque te permite trabajar (...) de forma diferente, (...) creo que las ventajas son mayores que los inconvenientes” (GDM 1.1.1)

“ (...) el trabajo en grupo pienso que es una buena metodología y una buena herramienta” (GDM 1.1.1)

“(...) podemos poner más en común nuestras experiencias y usarlas para hacer trabajos o para mejorar el aprendizaje y aprender de los demás de otra forma” (GDPS 1.1.1)

“Yo siempre he dicho que es una manera de trabajo muy complementaria, lo que tú no tienes te lo aporta otro y viceversa, yo creo que es una de las mejores maneras de trabajo” (GDPS1.1.1)

“Para mí es beneficioso porque (...) a veces en experiencias, en ideas, en propuestas, para mí es enriquecedor” (GDPS 1.1.1)

En menor medida, aparecen algunas voces discrepantes a la hora de hacer una valoración general del trabajo en grupo:

“pesan muchísimo más los inconvenientes que las ventajas” (GDM 1.1.2)

“Pero siempre hay problemas, siempre hay problemas” (GDM 1.1.2)

En esta primera valoración general del trabajo de grupo emergen cuestiones de funcionamiento interno del mismo que inclinan la balanza hacia una opinión más escéptica sobre este tipo de metodología:

“Que se necesita mucho tiempo, o sea, lo que no me gusta verdaderamente, (...) porque yo hago de manera individual un trabajo y yo creo que avanzaría más, pero avanzaría más rápido” (GDPS 1.1.2)

“(...) los trabajos en grupo siempre hay personas que se “escaquean” y les toca cargar con todo el trabajo a otros y la cosa del tiempo ¿no? el hecho de que unos no puedan quedar a una hora, otros no pueden por otros motivos y, siempre hay ese problema a la hora de quedar o hacer los trabajos, no sé...” (GDM 1.1.2)

11.2. Utilidad para la formación

Los beneficios que supone el uso de la metodología de trabajo en grupo para la adquisición de competencias profesionales son puestos de manifiesto de una forma bastante unánime por el alumnado participante en los grupos de discusión, siendo muy conscientes de la importancia del trabajo coordinado en los contextos educativos:

“el trabajo en grupo en Magisterio lo veo especialmente conveniente porque estamos formando maestros, docentes, pues luego después a la hora de desempeñar nuestro trabajo como futuros docentes en un colegio, nosotros tenemos que estar en contacto con los demás compañeros y no podemos trabajar de forma individual (...)” (GDM 2.1)

“Pero de todas maneras, es que vas a trabajar en grupo, tú cuando llegues a un colegio en que vas a tener que trabajar en grupo” (GDM 2.1)

Asimismo, destacan la transversalidad de esta competencia y la necesidad de su adquisición para su futura inserción en el mundo laboral:

“es que el día de mañana vamos a tener que trabajar en grupo en cualquier sitio que trabajemos, entonces ya vamos capacitados (...) ya sea en una empresa, en un colegio, o sea donde sea, vamos a tener que trabajar en grupo y coordinarnos con otra gente, por lo tanto ya vamos con esa experiencia de partida y salimos todos ganando” (GDPS 2.1)

En el caso del grupo de discusión de Magisterio, el alumnado, aunque considera la importancia del trabajo en grupo en la formación de cualquier enseñante, señala los beneficios que puede tener en función de la especialidad concreta:

“Yo creo que donde más beneficios tiene es en Infantil, ya que lo que más necesitan es creatividad y trabajo de grupo (...)” (GDM2.1.)

“Bueno, al igual que en todas las especialidades creo que es súper importante, pero yo creo que especialmente en la nuestra, creo que es todavía más importante porque creo que el trabajo en

grupo es una buena herramienta de integración, que es lo que nosotros perseguimos en Educación Especial, que el niño se integre (...) (GDM 2.1)

El alumnado encuentra grandes beneficios para su propio desarrollo personal en el trabajo cooperativo, haciendo constar el aprendizaje de valores de convivencia:

"...aprendes cosas, no sé, como a mirar con empatía, como ponerte en el lugar del otro, (...) respetar a tu compañero, respetar a personas que tienen a lo mejor su trabajo y tienes que adaptarte, también a las condiciones de otros y otros adaptarse a las condiciones tuyas ¿no? pienso que tiene muchos valores, aprendes muchos valores" (GDM 2.2)

"...lo de la empatía para nuestra formación creo que es importante y para lo del trabajo la desarrollas, porque piensas en los demás y después también los demás piensan en ti" (GDPS 2.2.)

Por otra parte, el trabajo de grupo es un medio idóneo para entablar relaciones de amistad y compañerismo entre los componentes:

"el trabajo en grupo me ha ayudado a integrarme muy bien en cada uno de los grupos" (GDM 2.2)

"Se crean lazos que de otra manera no se crearían" (GDPS 2.2)

"...también hace que se cree una amistad, que haces y que puede durar ya para siempre" (GDPS 2.2)

11.3. Planificación del profesorado

La dimensión referente a la planificación del profesorado englobaría todas aquellas opiniones de los participantes que aluden a la percepción del alumnado sobre el diseño y desarrollo del trabajo grupal que lleva a cabo el profesorado en las distintas aulas.

El alumnado pone de manifiesto, en este sentido, una falta de coordinación del profesorado a la hora de planificar las tareas grupales que deben realizarse en las distintas asignaturas:

"Que no es los trabajos en grupo que se mandan en clase sino en todas las asignaturas, (...) hay que hacer trabajos cooperativos" (GDM 3.4)

“Hombre, yo que sé, muy coordinados no es que se les vea” (GDM 3.4)

“Se podrían dar los contenidos más conexcionados, que muchas veces digo: esto tiene que ver con esta asignatura y no lo han relacionado” (GDM 3.4)

“(…) una de las propuestas que yo le hice a una profesora nueva (…) que nos puso a hacer prácticas (…) y le dije que por favor, que estábamos haciendo proyectos de investigación, que si podía poner prácticas sobre nuestro proyecto de investigación y es que no tenía ni idea de lo que estábamos haciendo de trabajos” (GDPS 3.4)

“Que todo el profesorado, yo sé que es muy difícil, pero que sepan las prácticas que se están mandando. O sea, que sepan que hay dos grandes prácticas, dos o tres y que son en realidad las que vamos a trabajar más, porque es que así, yo creo que es muchísimo mejor para nosotros, porque nos vamos a enterar de casi todo, y mucho mejor para ellos porque las demás prácticas no las vamos a hacer bien (…) (GDPS 3.4)

“Todas las asignaturas se pueden relacionar con todas, entonces vamos a hacerlo así, vamos a hacerlo de esa manera” (GDM 3.4)

Estas opiniones corroboran los datos obtenidos en el cuestionario que, como hemos ya comentado anteriormente, se muestran muy evidentes en este sentido, obteniendo el ítem correspondiente (“Existe coordinación entre los trabajos solicitados por las distintas asignaturas”) una de las puntuaciones medias más bajas de toda la escala ($\bar{x} = 2,44$).

Por otra parte, también valoran positivamente las experiencias de coordinación que han llevado a cabo:

“era un trabajo más específico, más gordo, de dos asignaturas que lo habían mezclado, entonces, en vez de tener dos tienes uno pero más grande, pero te aporta más, te aporta más” (GDPS 3.4)

Muy en relación con lo anterior, el alumnado señala el excesivo número de trabajos en grupo que debe realizar a lo largo del curso académico lo que, en numerosas ocasiones, repercute en la calidad del trabajo, siendo éste más una suma de partes que un trabajo realizado de forma consensuada por todos y cada uno de los participantes:

“Es que se hace demasiado, y yo creo que se hace con asignaturas que por qué en grupo (…) y luego la reflexión la acaba haciendo el mismo” (GDM 3.3)

“Pero ese trabajo en grupo por trabajo en grupo, quizás ahora a finales de curso cuando ya estamos sobrecargados, que no tenemos tiempo para nada, quizás el primer año o el primer cuatrimestre del primer año pasamos, pero ahora... tú punto uno, tú punto dos, tú punto tres” (GDM 3.3)

“Nosotras tenemos una asignatura y todas las semanas nos mandan un trabajo en grupo (...) entonces es que ya es excesivo, es que ya llega un momento que dices, mira, esta semana tú vas a hacer este, la semana que viene tú vas a hacer este (...)” (GDM 3.3)

“Que si nos dieran más trabajos en grupo, en más tiempo y menos cantidad...pero en verdad nos machacan mucho y es que te tienes que quitar de tiempo tuyo para dedicárselo a lo demás” (GDM 3.3)

“Depende del tiempo, del agobio que tengas encima, de la carga de trabajo que tengas, porque han llegado momentos... tenemos cuatro trabajos, somos cuatro en el grupo, yo hago éste, tú haces este y tú haces este” (GDPS 3.3)

“Es eso, ya si hay muchos trabajos ya empieza a ser un trabajo individual” (GDPS 3.3)

“También, por ejemplo, este año, por la carga de trabajo que tienes, que tienes un montón de trabajos, si fuera a lo mejor dos asignaturas el trabajo en grupo sería estupendo pero cuando son un montón, y un montón de actividades es cuando ya empiezas: yo acabo esto, y yo hago esto, o yo paso el trabajo y tú expones” (GDPS 3.3)

“(...) y hacéis este trabajo, hacéis este trabajo. Son muchos trabajos, y al final cada uno se reparte uno” (GDPS 3.3)

De igual forma, estas opiniones concuerdan con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario, en el que el ítem referido a constatar si la cantidad de trabajos que se solicitan se adecúa a la carga lectiva del curso es valorado negativamente ($\bar{X} = 2,42$) como ya señalamos en párrafos anteriores.

Algunas voces atribuyen esta excesiva carga de trabajo grupal a la economía en el tiempo de corrección de esta metodología, frente a propuestas más individualizadas:

“Realmente es que nos están dando, por decirlo de alguna forma, una cantidad que no quieres trabajar en grupo porque ¿cuál es la finalidad de esto?, es que no, es que parece eso, lo que hemos dicho antes, que es más fácil corregir veinte trabajos que no ochenta” (GDM 3.5)

“O que le da igual cómo trabajas, y si se meten en grupo es porque corrigen menos trabajos, eso me lo han dicho a mí en mi cara. No porque es una técnica de enriquecimiento para la gente” (GDPS 3.5)

Aunque, por otra parte, también son conscientes de una ratio muy elevada en las aulas universitarias, que, en su opinión, dificulta la puesta en práctica de la metodología de trabajo en grupo:

“al estar en una clase donde te puedes encontrar a ciento y pico personas, pues no puede haber esa individualización a nivel grupal” (GDM 3.2)

“es que el profesor universitario tiene una clase con vosotros, una clase con primero, segundo, tercero y (...) es que no puede tener un seguimiento de tantos alumnos.” (GDM 3.2)

“es que en una hora de prácticas no le da tiempo al profesor a pasarse por doce grupos” (GDPS 3.2)

Finalmente, el alumnado considera necesario que la planificación del profesorado tenga en cuenta un periodo de tiempo dedicado al conocimiento del grupo-clase, previo a la constitución de los grupos de trabajo:

“al igual que estamos aquí hablando de la importancia de trabajar en grupo o de cómo se va a trabajar (...) que se dedique un mes a que nos conozcamos (...)” (GDM 3.1)

“Sobre todo también, dejar un tiempo, un tiempo, un mes, lo que haga falta, un tiempo para que esa gente se conozcan, para que haya un poco de cohesión” (GDM 3.1)

“...que creo que debería haber un periodo como de conocimiento, ¿no?, que cada uno forme su grupo y a lo mejor que hubiera una o dos semanas de conocimiento y si no, después cambias” (GDPS3.1)

11.4. Organización de los grupos de trabajo

En esta dimensión agrupamos todas aquellas unidades del discurso que hacen referencia a cuáles deben ser los criterios para la formación de los grupos de trabajo, con relación a determinados aspectos, tales como número de componentes, constitución, estabilidad temporal o diversidad en la composición.

El alumnado, tal y como se reflejaba en las valoraciones realizadas en el cuestionario, se muestra partidario de que el profesorado no tenga una participación excesiva en la composición del grupo de trabajo:

“Creo que los grupos no los debería hacer el profesor sino los propios alumnos” (GDM 4.1.2)

“A ver, yo pienso que en el grupo, la convivencia nos importa a nosotras, a ti que te ponga un profesor, yo lo veo mal” (GDM 4.1.2)

“Yo creo que es mejor que lo determine el alumnado” “Yo también” (GDPS 4.1.2)

“Tú conoces a tus compañeros, tú sabes con quién crees que puedes trabajar mejor que lo que el profesor, que no los conoce de nada, y, si te coloca en un grupo con gente con la que no estás de acuerdo en la mayoría de las opiniones, ese grupo es una bomba de relojería y va a acabar estallando por algún sitio, entonces yo creo que es mejor que sea el propio alumnado” (GDPS 4.1.2)

Pero también son conscientes de las ventajas que puede reportarles el hecho de que sea el profesorado el que determine cuál va a ser la composición de los grupos de trabajo:

“yo creo que ponerte en un grupo diferente, con gente que tú no conoces de nada, eso es bueno, porque así te va poniendo en una situación y te enfrentas con personas que no te llevas bien, que no conoces o que viven en sitios diferentes” (GDM 4.1.1)

“ (...) si hay compañeros que están menos motivados o quizás les cuesta más trabajo, el hecho de que haya criterios para la formación de ese grupo, puede que mejore el rendimiento o que mejore los resultados de todas las personas, yo creo que se conseguiría un mejor aprendizaje por parte de todos y además más solidario (...)” (GDM 4.1.1)

“ Y si tú lo que quieres es enriquecerte, por lo que ella dice, porque el día de mañana vas a utilizar el trabajo en grupo, pues lo ideal es eso, que te pongas con gente que tampoco conozcas mucho, que los grupos sean, no sé, puede incluso hacerlos el profesor (...)” (GDPS 4.1.1)

“lo suyo sería que se formaran hasta por el carácter, vamos que el profesor pudiera formarlos (...)” (GDPS 4.1.1)

La utilización de criterios mixtos, en los que intervenga tanto el profesorado como el alumnado, se apunta como alternativa interesante para la determinación de la composición de los grupos:

“Es que tiene que ser un poco mixto, porque también hay asignaturas en las que nos dicen: poner los grupos como queráis pero tenéis que cumplir estos requisitos (...)” (GDPS 4.1.3)

“(...) porque pueden tener una autonomía en la elaboración del grupo pero siguiendo unos criterios, entonces, por ejemplo, sin pones que los grupos sean mixtos, pues ya por fuerza no se van a poner las tres amigas o los tres amigos, (...) van a tener que obligarse a abrirse al resto o formar otro grupo, conocer otra gente” (GDM 4.1.3)

Por lo que respecta al tema de la diversidad dentro de los componentes del grupo se aprecia una mayor concienciación entre el alumnado de Psicopedagogía del enriquecimiento que puede suponer el hecho de que el grupo de trabajo sea heterogéneo:

“si yo siempre me pongo con el mismo grupo esa persona ya no me puede aportar tanto como (...) yo ahora me pongo a hablar con mi grupo y tengo la misma opinión, pero yo ahora me pongo a hablar con vosotros y a lo mejor estoy aprendiendo más cosas que con mi grupo de clase, porque ya he hablado muchas veces de esto” (GDPS 4.1.5)

Al ser una titulación de segundo ciclo, convergen en ella personas de distintas especialidades de Magisterio, de otras titulaciones y universidades o, en el caso del turno de tarde, que ya están desarrollando su labor profesional en distintos contextos laborales. Todas estas circunstancias se valoran de forma positiva por este alumnado, reconociendo la riqueza que supone esta gran diversidad para el aprendizaje:

“Yo, por ejemplo, en Psicopedagogía, (...) yo creo que la especialidad marca muchísimo, porque yo creo que todos hemos aprendido más o menos, cosas idénticas en algunas asignaturas pero hemos aprendido desde distintos puntos de vista” (GDPS 4.1.5)

“Y más, ni tan siquiera vienen de Magisterio y nos están aportando, al principio estaban muy perdidos, porque claro, todos de magisterio, (...) pero realmente esta gente nos están aportando muchísimas cosas que nosotros no controlamos” (GDPS 4.1.5)

“Desde mi punto de vista, la experiencia, la edad. Yo he estado en un grupo con gente que me ha sacado diez, quince años, a mi me ha ayudado muchísimo, porque la experiencia de trabajo, el plan antiguo que tuvo (...)” (GDPS 4.1.5)

“(...) muchas veces te sirve (...) porque hay cosas que tú no has visto o ellos no han visto en toda su vida, (...) eso es un criterio, el que viene de fuera o ha estudiado fuera” (GDPS 4.1.5)

También recogen el aprendizaje realizado en sus estudios previos de Magisterio sobre la necesidad de crear grupos heterogéneos, asumiendo la importancia de este aspecto en el aprendizaje cooperativo:

“(...) siempre nos han insistido muchísimo, en que cuando nosotros vayamos a dar una clase o a montar cualquier cosa, (...) siempre que haya mucha diversidad, que haya diversidad de género en los grupos, que haya grupos mixtos, nunca dejes que los niños estén por un lado y las niñas por otro, siempre se ha insistido mucho en eso, entonces, pues aun así en los grupos es normal” (GDPS 4.1.5)

En este sentido, el alumnado de la titulación de Psicopedagogía alude a la importancia de la estabilidad del grupo para un mejor aprovechamiento de las actividades:

“Yo personalmente no he cambiado, los tres años de grupo he estado con el mismo y sí que me han aportado mucho mis compañeros, (...) he trabajado muchísimo y he aprendido muchísimo de ellos (...)” (GDPS 4.1.6)

“porque por ejemplo, yo he tenido las mismas experiencias tanto en especial como en psicopedagogía, de que un núcleo ha sido básicamente el mismo, dos, tres personas, y siempre ha habido una o dos personas nuevas que han ido entrando, y además, en diferentes cuatrimestres, en el primer cuatrimestre era una, luego, y eso también ayuda mucho y con eso también aprendes mucho, (...) si puedes mantener un núcleo, y después va entrando gente, pues que dices tú mira, perfecto, esta gente nueva que ha entrado que yo no sabía, me ha ayudado mucho” (GDPS 4.1.6)

El alumnado de Magisterio considera importante que los grupos tengan una composición diversa, pero priorizan los resultados de la tarea y los objetivos a conseguir:

“Que da igual que sean diversos, que sean de pueblo o que tengan diferentes horarios en realidad, pero que todos quieran, que todos estén por la asignatura (...) un grupo puede ser diverso pero por lo menos que tengamos el mismo interés (...) esa diversidad puede existir,

podemos ser muy diversos pero por lo menos que todos tengamos un objetivo común” (GDM 4.1.5)

“Yo estoy de acuerdo con ella (...) yo ahora estoy en un grupo de unas muchachas, una vive en un pueblo y nosotras somos dos las que estamos trabajando y hay otras dos que están estudiando normal y este año nos estamos llevando bien porque nos coordinamos bien y si se pone alguna pauta todo el mundo llega a eso y si hay que quedar se queda” (GDM 4.1.5)

“entonces la diversidad está entre la gente que sabe cooperar y la que no (...) (GDM 4.1.5)

Por otra parte, sólo el alumnado de Psicopedagogía hace alusión a la necesidad de contar con grupos de trabajo que no tengan un número excesivo de componentes, aspecto que ya había sido puesto de manifiesto en el cuestionario realizado, en el que, mayoritariamente, el alumnado opinaba que el número ideal de participantes en un grupo debía estar entre cuatro y cinco ($\bar{X} = 4,34$).

“ yo creo que lo que es fundamental para que haya un grupo de trabajo que sea bueno (...) es que los grupos sean pequeños (...) es que creo que es fundamental que sean pequeños, porque puede haber cuatro personas y que las dos personas más de este año, porque estamos grupos de seis, hay siempre dos personas o tres que no están haciendo nada (...) (GDPS 4.1.4)

“Nosotros somos seis en el grupo, y cuando nos juntamos decimos, vosotras dos con este trabajo, vosotros dos con ese trabajo y vosotras dos con ese trabajo...es que esas seis personas redactando una frase no me aporta nada” (GDPS 4.1.4)

11.5. Normas de funcionamiento

El alumnado, tanto de Magisterio como de Psicopedagogía, se muestra partidario de que el grupo arbitre una serie de normas que regulen su funcionamiento interno:

“que en cada grupo pusieran una serie de normas, que se pongan de acuerdo entre los miembros del grupo” (GDM 5.1)

“pero lo que hay que tener claro es que tú en un grupo (...) si no pones muchísimas veces unas normas en las que todos tengáis claro los objetivos que tenéis, y los que no, es que si no el grupo no funciona” (GDPS 5.1)

Conviene recordar, en este sentido, que el 75,9% del alumnado que respondió al cuestionario se mostraba partidario de que en el grupo existiesen normas de funcionamiento, mostrándose bastante o en total desacuerdo ante el ítem que se refería a este aspecto (“No debe existir ninguna norma”)

La explicitación de las mismas en un contrato de aprendizaje se valora de forma positiva:

“hemos hecho un contrato de aprendizaje, y cada una, evidentemente, tiene su función, de secretaria, de coordinadora, entonces, evidentemente trabajas muchísimo mejor que en uno que no tiene nada, que es simplemente trabajar por trabajar” (GDM 5.1.1)

“y que se haga un contrato, y que aquello no sea cualquier cosa, que somos ya adultos (...)” (GDM 5.1.1)

Aunque también se señala la importancia de cumplir ese contrato y llevar a cabo un seguimiento del mismo:

“Creo que lo ideal sería que se cumplieran, no que se tuvieran sino que se cumplieran, porque tenerlo lo tenemos todo claro” (GDPS 5.1.1)

“El año pasado estuvimos con la experiencia de los contratos de aprendizaje (...) y creo que sería bueno también hacer un seguimiento de las normas y eso, del contrato de aprendizaje a lo largo de todo el año, y hacer reuniones, (...) quizás en forma de debate, como la que estamos haciendo ahora, en las propias clases, para saber, bueno para hacer una llamada de atención y cada uno que se autoevalúe, saber cómo va (...) (GDM 5.1.1)

Por otra parte, el alumnado de Psicopedagogía se muestra partidario de una flexibilidad a la hora de establecer las normas e incluso, en algunas ocasiones, no considera demasiado necesaria su explicitación en un documento escrito:

“(...) yo he llegado a una asignatura y a los meses cambia y esas normas hay que dejarlas un poco abiertas” (GDPS 5.1.4)

“el planteamiento es que hay que hacer unas normas que sean flexibles, que sean flexibles, que estén abiertas y que se puedan modificar a conveniencia del grupo en todo momento” (GDPS 5.1.4)

“Ya no es que sean unas normas que, por ejemplo en mi grupo, que no, que no tienen por qué estar escritas, pero ya más o menos cada uno tenemos asumido el rol, y si decimos esto no pasa de hoy, es esto no pasa de hoy” (GDPS 5.1.3)

“Y aparte, no necesitas el saber que, el hacer esas normas, ni nada, porque tú sabes que están ahí (...)” (GDPS 5.1.3)

El alumnado señala, así mismo, la importancia del desempeño de los distintos roles en la dinámica de los grupos de trabajo, mostrando su preocupación por la idoneidad de las personas que asumen las distintas funciones:

“También hay que ver a quién se le dan los cargos, ¿no?, porque todo el mundo no sé, no es que no sirva, porque no es esa la palabra, somos profesores y no podemos decir eso. Pero sí hay personas que les cuesta más trabajo desempeñar una función que otra” (GDM 5.1.2)

“(...) yo le puedo dar a ella un rol de coordinadora, de líder como quién dice de representante del grupo, que luego al final no va a poder asumir” (GDPS 5.1.2)

Es interesante destacar cómo el alumnado pone de manifiesto el trabajo del grupo como espacio de aprendizaje de distintos roles, intentando que asumir un rol no sea algo limitante en ningún sentido para aquellas personas que lo asumen:

“Puede ser una magnífica coordinadora, (...) pero si no está motivada para hacer ese trabajo” (GDPS 5.1.2)

“Yo es que creo que cuando ponemos funciones nosotros mismos como que limitamos un poco a la persona, (...) como tú tienes esta personalidad vas a hacer, no vas a hacer el papel principal, entonces eso por ejemplo, si trabajáramos en un colegio...tú no vas a poner a un niño siempre, por ejemplo, en navidad de oveja, ¿no?” (GDM 5.1.2)

“Pero eso también se puede aprender, el que lleva siempre la batuta, también tiene que aprender a ser llevado, a confiar, mira esta persona que se encarga de ser secretario (...) te tienes que fiar de las faltas, tú no puedes ir a tu casa y volver a mirar el trabajo, es que entonces, ese es el problema tuyo, que tú también tienes que dejar a otros que hagan su parte, porque si no te fías (...)” (GDM 5.1.2)

11.6. Proceso de funcionamiento del grupo

El alumnado participante en los grupos de discusión pone de manifiesto un funcionamiento de los distintos grupos caracterizado por un reparto de tareas que, en la mayoría de las ocasiones, no es asumido de forma equitativa por todos los componentes:

“los trabajos en grupo siempre hay personas que se escaquean y les toca cargar con todo el trabajo a otros” (GDM 6.1)

“siempre dentro del grupo hay una persona que tiende más, lo que ha explicado la compañera, que tiende a tirar un poco más del grupo y otros que tienden más, lo que yo digo “estudiantes piojo”, engancharse como un piojo y chupar más del trabajo de los demás” (GDM 6.1)

“Porque siempre hay quien hace más, quien hace menos quien participa, quien se involucra más o menos” (GDPS 6.1)

“La verdad es que hay gente que se aprovecha del amiguismo para hacer menos trabajo, porque esta semana hemos tenido que entregar cuatro trabajos y tres trabajos los hemos hecho entre tres, no entre cinco, (...) como yo sé que tú lo vas a hacer y ni siquiera te pregunto cómo va el trabajo, porque como sé que tú vas a responder por mí” (GDPS 6.1)

En este sentido, es significativo recordar que, aunque el ítem del cuestionario referido a la participación equitativa obtiene una puntuación por encima de la media ($\bar{X}=3,45$) en las respuestas a las preguntas abiertas referidas a las debilidades del trabajo en grupo es esta la categoría de análisis que obtiene un porcentaje más alto, (40,58%) tal y como hemos ya señalado anteriormente.

Por otra parte, las opiniones del alumnado respecto a la toma de decisiones sobre el procedimiento a desarrollar para las distintas tareas, apuntan a que suele reducirse a un reparto de tareas sin un consenso posterior ni puestas en común, máxime cuando hay una demanda excesiva en el número de tareas planteadas por el profesorado:

“estamos acostumbrados a trabajar en grupo pero a trabajar en grupo sin planificar, es decir, repartimos puntos rápidamente, y eso es un trabajo individual porque a fin de cuentas cada uno lo hace individual en su casa” (GDM 6.2)

“Es que yo he hecho trabajos, que yo he entregado trabajos en los que pone mi nombre y yo no he hecho nada, y he hecho trabajos en los que he puesto nombres en los que esas personas ni se han leído el trabajo” (GDPS 6.2)

“Es eso, ya si hay muchos trabajos ya empieza a ser un trabajo individual” (GDPS 6.2)

“También, por ejemplo, este año por la carga de trabajo que tienes, que tienes un montón de trabajos, si fuera a lo mejor dos asignaturas el trabajo de grupo, estaría estupendo pero cuando son un montón, y un montón de actividades es cuando ya empiezas, yo acabo esto y yo hago esto, o yo paso el trabajo y tú expones” (GDPS 6.2)

Estas opiniones contrastan con la puntuación que obtiene en el cuestionario el ítem que alude a la toma de decisiones consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo ($\bar{X} = 4,09$), uno de los mejor valorados en esta dimensión.

Por otra parte, y aunque en menor medida, el alumnado expresa un buen funcionamiento del trabajo en grupo, sobre todo en el caso de Psicopedagogía, al tener una experiencia más dilatada en este sentido:

“Yo este año, que ya llevamos cinco años aquí, nos hemos organizado mejor, en el sentido de que, cuando quedamos aquí en la Facultad porque ya tenemos cada uno algo hecho, y lo vamos a poner en común, o sea, que ahora trabajamos mucho mejor” (GDPS 6.2)

“Si yo tengo alguna razón a favor de Psicopedagogía con el trabajo en grupo es en primero con los proyectos pre-profesionales (...) es la experiencia de trabajo en grupo más, mejor que yo he podido tener, tanto a la hora de elaborar marcos teóricos como a la hora de elaborar las intervenciones(...) pero claro, era un trabajo más gordo (...) (GDPS 6.2)

11.7. Eficacia del trabajo grupal

El alumnado, principalmente en la diplomatura de Magisterio, sitúa la supervisión del trabajo de grupo por parte del profesorado como uno de los factores principales, que, a su juicio, determinan un mayor nivel de producción y rendimiento del grupo:

“porque hay profesores que deciden trabajos en grupo y otros que no, pues el que decida que sí, que lo planee bien, que monte un proyecto, que ponga algo que sí se pueda realmente trabajar en grupo, que dé las condiciones, que ya no es si nos conocemos o no, sino que ponga sobre la

mesa unas buenas condiciones y que vea si eso se puede hacer, que se ponga un poco en nuestro papel” (GDM 7.4)

“Que no sólo sea mandar el trabajo, que tome medidas si un grupo no trabaja, pues mira esto se hace así y así, que a lo mejor no te lo dice directamente pero está poniendo medidas para hacer un trabajo en condiciones” (GDM 7.4)

“Que tienen que tener un seguimiento de los trabajos que se están haciendo” (GDM7.4)

“Que si un profesor decide en su clase que se va a trabajar en grupo que sea consecuente con eso y que lo planee bien, aparte de planear unos objetivos que se vean que se pueden llevar a cabo y que nos diga cómo” (GDM 7.4)

“Yo no creo que sea más fácil, yo creo que el profesor que elige un trabajo en grupo creo que se está dificultando el trabajo pero si lo decide que lo haga bien y que tenga un seguimiento no solamente del grupo, sino de cada persona, porque así si se puede trabajar en grupo” (GDM 7.4)

“Sí, claro, si tú tienes una asignatura, pues tú también, claro, como tú haces los grupos también te tienes que preocupar por cómo van esos grupos, que no sea mandar la actividad, hacerla en grupo y ya está, sino a mitad de la actividad preguntar ¿este grupo cómo va? (...) eso es, más seguimiento de los grupos, que en algunas asignaturas si es verdad que se lleva pero en otras no” (GDPS 7.4)

En este sentido, las opiniones del alumnado corroboran plenamente la puntuación que obtiene el ítem del cuestionario que plantea la valoración de un mejor rendimiento del grupo si el profesorado facilita pautas claras de las actividades grupales que se van a desarrollar, puesto que su media de puntuación ($\bar{x}=4,05$) es la más alta de toda la dimensión.

Por otro lado, el alumnado pone de manifiesto la evaluación del trabajo grupal, como factor que condiciona en buena medida los resultados del trabajo, puesto que reconocen que una de sus motivaciones principales es la obtención de una buena calificación:

“Además va a depender mucho del objetivo que tú te marques, porque aquí en la Facultad tu objetivo cuál es, aprobar, sacar la mayor nota, el resultado (...) Trabajar en grupo, vale, pero mi resultado final yo creo que va a ser la nota” (GDM 7.5)

“Por eso, aquí, no sé, si yo soy el primero que dice eso que es enriquecedor y demás, y este año he conocido a gente estupenda al hacer los grupos, pero después muchas veces piensas si

hubiera estado con esta gente a lo mejor me hubiera ido mucho mejor respecto a la nota, sí, te importa mucho la nota” (GDPS 7.5)

Alguna opinión hace referencia al hecho de que la calificación grupal no recoge el trabajo real de todos y cada uno de los componentes:

“Creo que estamos hablando de trabajo en grupo y como alumnos nos interesamos demasiado en el resultado final, en la nota ¿no? y ese es uno de los problemas que tenemos los alumnos, que estamos ansiosos por ver que nota vamos a sacar, también creemos que es injusto que todos tengamos la misma nota cuando es cierto que cada uno ha aportado un trabajo, ha hecho un trabajo ¿no? pues y, a lo mejor no todo el mundo ha aportado lo mismo (GDM 7.5)

Por otra parte, la escasa valoración del trabajo en grupo para la calificación global de la asignatura supone una desmotivación para realizar un trabajo de grupo auténtico, siendo considerado un requisito más de asignaturas que, en última instancia, requieren la superación de un examen:

“Te gusta muchísimo trabajar en grupo y todo eso. El problema es que si tienes que hacer lo de antes mas lo de ahora (...) sabes que tienes que hacer el proyecto más el examen” (GDPS 7.5)

“Es que lo importante es el examen, tú como mucho el cuarenta por ciento de tu grupo. Pero entonces dices voy a hacer mi examen bien, a mi el grupo me da igual” (GDPS 7.5)

El alumnado constata la importancia que supone para la mejora de los rendimientos del grupo el hecho de que el profesorado plantee actividades de grupo que les resulten significativas, que tengan una magnitud tal que no permitan el poder realizarlas de forma individual. Las opiniones son muy claras al respecto:

“Es que tiene que ser algo que te motive, que sea algo grande, que tú quieras ver el resultado y que te des cuenta que sólo lo vas a conseguir haciéndolo en grupo” (GDM 7.3)

“Habría que dejar espacio o tiempo libre y mandar un trabajo grande, como ella ha dicho” (GDM 7.3)

“Si tú ves que tu grupo no te está aportando nada, que ese trabajo lo hubieras hecho mejor tú solo, (...) yo ahora estoy haciendo un cuento y el resultado, es que dices, yo sola imposible que haga el cuento (GDM 7.3)

“(…) que me digas realmente si yo esto lo puedo aplicar a mi trabajo como psicopedagoga y lo hago, lo hago en grupo y encantada, como INVADIV, por ejemplo, nos va a servir para toda la vida eso, ya no se te va a olvidar nunca, pero no me mandes prácticas chiquititas, el jigsaw , el otro, el no se qué” (GDPS 7.3)

“Se resume en eso, más calidad y menos cantidad” (GDM)

El alumnado también pone de manifiesto que no hay una formación sobre el trabajo en grupo y considera que debería existir más información en este sentido:

“Yo pienso que se trabaje con anterioridad, que vamos a ver que se sepa que es trabajar en grupo(…) pero en un principio guiarnos” (GDM 7.2)

“ los trabajos en grupo que nos mandan en las facultades, por lo menos la mayoría de los trabajos que yo he hecho en grupo, nos han viciado a que nos fijemos sobre todo en el resultado, y no en el proceso porque es que ni tan siquiera los profesores han atendido ese proceso, eso es una especie de anarquía” (GDM 7.2)

“Claro, por eso, también eso depende del profesor, de guiarte un poco y decirte, pues es que, pero es que también te tiene que enseñar a trabajar en grupo” (GDPS 7.2)

“Si tú a mi me exiges que trabaje en grupo, me tienes que dar unas pautas para trabajar en grupo (...) también yo veo importante, que si tú a mi me pides que sepa trabajar en grupo debes enseñarme” (GDPS 7.2)

“La gente sabe que aquí se hacen muchos trabajos en grupo, pero no que esta facultad se preocupa porque nosotros aprendamos eso (...)” (GDPS 7.2)

“Yo diría más el beneficio del trabajo en grupo, porque es que llegar a primero, segundo, tú haces grupos y dices ¡dios mío, otra vez no!, así que habría que decir lo positivo” (GDPS 7.2)

Por último, algunas voces señalan la importancia de la asistencia a las clases para una realización más efectiva de las tareas grupales, siempre y cuando el profesorado dedique los módulos prácticos a ellas y, de esa forma, pueda supervisar mejor el proceso:

“Yo sí estoy de acuerdo (...) las horas de prácticas para los trabajos en grupo, porque hay muchas clases que son prácticas y es teoría (...) si quieres que te haga un trabajo en grupo dame la hora de prácticas, así aparte tú me estás controlando y controlas a todo el grupo” (GDM 7.1)

“Tenemos una profesora y fomenta mucho el trabajo en grupo pero hay trabajos en grupo que los hacemos en una hora de prácticas de esa asignatura, por lo tanto, ella está viendo quién está trabajando y quién está aportando ideas” (GDM 7.1)

“Se aprende cuando la gente asiste a clase, porque al final, la gente que no asiste a clase va a preguntar (...)” (GDPS 7.1)

12. Análisis Factorial cuestionario del alumnado

Tratando de establecer relaciones de interdependencia entre todas las variables que forman parte de las distintas dimensiones y buscando su agrupación o saturación en un mismo factor, hemos aplicado la técnica del Análisis Factorial (AFAC).

Prevía selección de los métodos de extracción (*componentes principales*: búsqueda del subespacio de menor dimensión que conserve la mayor cantidad de varianza posible) y rotación (*varimax*: en cada factor sólo aparecerán con saturaciones altas las menos variables posibles, lo que supone maximizar la varianza explicada), nos propusimos realizar el análisis factorial con los datos procedentes de los 926 estudiantes encuestados.

El análisis se realizó sobre las variables que hacían referencia a un mismo concepto genérico, para nuestro caso, *trabajo en equipo*. Dado que el cuestionario empleado en este estudio contiene preguntas de diferente tipo, el análisis ha sido realizado sobre 48 ítems *cerrados de elección (escalas ordinales)*, tipología de variables idóneas para la realización de esta prueba.

Se han establecido un total de nueve componentes que explican un 57,623% de la varianza del criterio, lo que evidencia un modelo idóneo para explicar el concepto que aquí tratamos de definir. Los factores obtenidos, así como los elementos que configuran cada uno de ellos (donde se reflejan sus niveles de saturación), junto con la varianza explicada por cada uno de ellos y su coeficiente de fiabilidad, quedan reflejados en la tabla 5.16.

Tabla 5.16. Modelo resultante del Análisis Factorial del grupo alumnado

Elementos	Factores (saturación)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	,749								
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,694								
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	,686								
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	,674								
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	,671								
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,661								
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,641								
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	,632								
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,525								
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,509								
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	,486								
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones		,807							
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones		,759							
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos		,712							
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas		,662							
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades		,509							
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes			,676						
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado			,653						
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos			,618						
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo			,617						
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo				,778					
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo				,761					
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura				,684					
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros				,670					
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo				,570					
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso					,753				
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas					,713				

13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación					,697				
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo					,636				
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo						,688			
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.						,629			
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar						,578			
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase						,493			
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora							,719		
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo							,693		
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo							,507		
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado								,756	
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado								,683	
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos								,542	
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos								,493	
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso									,658
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado									,646
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad									,505
Porcentaje de varianza explicada	11,49	6,15	6,1	6,02	5,66	4,24	4,18	4,13	3,32
Alfa de Cronbach	,882	,769	,767	,784	,767	,645	,778	,609	,441

El primer factor al que hemos denominado *Desarrollo de competencias personales y profesionales*, entiende el trabajo cooperativo como una estrategia favorecedora de habilidades y destrezas necesarias para las relaciones sociales, personales y profesionales, entre las que podemos destacar: comprensión del punto de vista del otro, el consenso ante opiniones divergentes, desarrollo de la autonomía y la coordinación entre profesionales (ver tabla 5.17).

Tabla 5.17. Factor 1: Desarrollo de competencias personales y profesionales

Items del factor	Carga factorial
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	,749
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,694
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	,686
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	,674
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	,671
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,661
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,641
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	,632
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,525
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,509
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	,486
Porcentaje de varianza explicada (%)	11,49
Alfa de Cronbach	0.882

El segundo factor, al que hemos llamado *Normas de funcionamiento* del grupo, agrupa elementos referentes a la presencia de normas explícitas que regulen el funcionamiento del grupo, tales como la determinación de espacios y tiempos, la importancia de la presencialidad en las reuniones del grupo, los roles a desempeñar y las consecuencias derivadas del incumplimiento de los compromisos (ver tabla 5.18).

Tabla 5.18. Factor 2: Normas de Funcionamiento

Items del factor	Carga factorial
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	,807
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	,759
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	,712
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	,662
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	,509
Porcentaje de varianza explicada (%)	6,151
Alfa de Cronbach	0.769

El tercer factor, al que hemos denominado *Funcionamiento interno*, considera la secuencia de actuaciones que debe guiar la puesta en marcha de las tareas del grupo: búsqueda y consulta de información, planificación de tareas y toma de decisiones (ver tabla 5.19).

Tabla 5.19. Factor 3: Funcionamiento interno

Items del factor	Carga factorial
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	,676
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	,653
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	,618
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	,617
Porcentaje de varianza explicada (%)	6,085
Alfa de Cronbach	0,767

El cuarto factor, al que hemos denominado *Evaluación del resultado*, entiende la evaluación del producto realizado de forma grupal teniendo en cuenta el reconocimiento de la aportación individual de cada uno de los participantes en la valoración global (ver tabla 5.20).

Tabla 5.20 Factor 4: Evaluación del resultado

Items del factor	Carga factorial
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	,778
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	,761
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	,684
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	,670
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	,570
Porcentaje de varianza explicada (%)	6,023
Alfa de Cronbach	0,784

El quinto factor, al que hemos denominado *Diseño de actuación docente*, considera la importancia de una planificación adecuada del equipo docente en cuanto a la cantidad y calidad de las tareas a realizar, coordinación entre las distintas materias y la ayuda que suponen la presencia a las clases prácticas (ver tabla 5.21).

Tabla 5.21. Factor 5: Diseño de actuación docente

Items del factor	Carga factorial
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	,753
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	,713
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	,697
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	,636
Porcentaje de varianza explicada (%)	5,659
Alfa de Cronbach	0,767

El sexto factor, *Desarrollo de las actividades*, recoge los elementos que se refieren a la estructura de las tareas cooperativas que son planteadas por el profesorado que pueden facilitar su ejecución (ver tabla 5.22).

Tabla 5.22. Factor 6: Desarrollo de las actividades

Items del factor	Carga factorial
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	,688
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	,629
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	,578
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	,493
Porcentaje de varianza explicada (%)	4,244
Alfa de Cronbach	0,645

El séptimo factor *Participación grupal*, reúne la importancia de la responsabilidad individual, el compromiso personal y la evaluación constante del funcionamiento del grupo (ver tabla 5.23).

Tabla 5.23. Factor 7: Participación grupal

Items del factor	Carga factorial
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	,719
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	,693
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	,507
Porcentaje de varianza explicada (%)	4,178
Alfa de Cronbach	0,778

El octavo, *Constitución del grupo*, agrupa los elementos referidos a la negociación de acuerdos en cuanto a la constitución y normativa de funcionamiento del grupo (ver tabla 5.24).

Tabla 5.24. Factor 8: Constitución del grupo

Items del factor	Carga factorial
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	,756
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	,683
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	,542
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	,493
Porcentaje de varianza explicada (%)	4,130
Alfa de Cronbach	0,609

El noveno factor *Tipología de los grupos*, considera la idoneidad de equipos de base con estabilidad en el tiempo y basados en las relaciones de amistad preferentemente (ver tabla 5.25).

Tabla 5.25. Factor 9: Tipología de grupos

Items del factor	Carga factorial
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	,658
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	,646
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	,505
Porcentaje de varianza explicada (%)	3,323
Alfa de Cronbach	0,441

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL
PROFESORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO EN
EL PROCESO FORMATIVO DEL ALUMNADO

Siguiendo la secuencia planteada en el diseño de investigación, en este apartado nos disponemos a presentar las opiniones del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba acerca de la percepción y valoración de las distintas dimensiones del trabajo en grupo en el proceso formativo del alumnado.

La información solicitada se ha recogido en una escala tipo Likert, elaborada *ad hoc*, en torno a siete dimensiones relativas al trabajo en grupo en las aulas universitarias y ha sido analizada en el mismo sentido que en el caso del alumnado. A estos resultados se añadió un estudio inferencial en referencia a los años de experiencia docente, no encontrando diferencias estadísticamente significativas, por lo que no se recogen datos a lo largo de los siguientes párrafos. Asimismo, se presentan en la misma secuencia los resultados procedentes del análisis de las respuestas abiertas y del grupo de discusión.

Con el objeto de comparar los resultados de ambos colectivos, hemos realizado una prueba de t de Student para muestras independientes ($n.s.=0.05$), presentado los resultados en cada una de las dimensiones establecidas.

Por último, y con el objeto de corroborar los resultados de las distintas dimensiones estudiadas hemos procedido a la realización de un Análisis Factorial.

1. Concepción del trabajo grupal

Los resultados de la dimensión referida al trabajo grupal aparecen reflejados en la tabla 6.1.

Tabla 6.1. Resultados dimensión concepción del trabajo grupal del profesorado

Concepción del trabajo grupal	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término Medio F (%)	4 Bastante De acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	4,33	0,950	1(1,6)	2 (3,2)	9 (14,3)	14 (22,2)	37 (58,7)	63
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	4,00	1,008	1 (1,6)	4 (6,3)	14 (21,9)	20 (31,3)	25(39,1)	64
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	3,52	1,113	4 (6,3)	6(9,4)	20 (31,3)	21 (32,8)	13 (20,3)	64
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	3,36	1,132	3 (4,7)	12 (18,8)	20 (31,3)	17 (26,6)	12 (18,8)	64
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	2,73	1,102	7 (10,9)	23 (35,9)	19 (29,7)	10 (15,6)	5 (7,8)	64

La lectura de estos resultados nos sitúa ante un profesorado que conceptúa el trabajo de grupo principalmente como un medio para desarrollar las competencias sociales del alumnado, obteniendo este ítem la puntuación más alta de toda la dimensión ($\bar{x} = 4,33$), con un 80,9% de los encuestados que se muestran bastante o en total acuerdo con esta afirmación. De igual forma, y muy en relación con lo anterior, consideran que el trabajo en grupo es una oportunidad para que el alumnado se conozca mejor ($\bar{x} = 4,00$), con un 70,4% del profesorado que se manifiesta en este sentido.

Por otra parte, el profesorado valora positivamente el trabajo en grupo como forma de entender los conocimientos ($\bar{x} = 3,52$), con un 53,1% de respuestas favorables, así como también considera, aunque con una media de puntuación algo inferior ($\bar{x} = 3,36$) el hecho de que, por medio de esta metodología se pueda compartir el volumen total del trabajo a realizar.

Cabe destacar, igualmente, que el ítem que obtiene una menor puntuación de los considerados en esta dimensión, al igual que en el caso del cuestionario del alumnado, se refiere a la concepción del trabajo en grupo como ayuda para la preparación de los exámenes ($\bar{x} = 2,73$), con un porcentaje del 46,8% de respuestas que manifiestan estar bastante o en total desacuerdo en este sentido.

Estas puntuaciones resultan bastante significativas, puesto que coinciden en gran medida con las que veíamos en el cuestionario realizado al alumnado, como ya comentamos en el apartado anterior, por lo que ambos colectivos, en este primer análisis, parecen situarse en una línea de pensamiento muy similar en cuanto a los significados que atribuyen a la metodología de trabajo en grupo. Tras la puesta en marcha de una prueba de t para las dos muestras (n.s.=0.05), (Ver Anexo VIII) hemos corroborado estos comentarios, salvo en el ítem 4, en el que las opiniones del alumnado se muestran más favorables a la consideración del trabajo en grupo como una forma de compartir el volumen de trabajo total ($t = -2,099$; $p = 0,036$)

Por lo que se refiere al **sexo** como variable de clasificación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de la valoración que realizan las mujeres, únicamente en el ítem referido a la concepción del trabajo de grupo como una manera de facilitar la preparación de los exámenes ($t = 2,420$; $p = 0,018$) (Anexo IX)

Con relación a la variable **curso**, la realización de un análisis de varianza no arroja diferencias significativas en ninguno de los ítems de la dimensión (Ver Anexo X)

Sí aparecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable **titulación** en los tres primeros ítems de la dimensión (Anexo XI)

- “Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado (F=3,224; p=0,009), a favor del profesorado de las titulaciones de Educación Musical y de Educación Física.
- “Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor” (F=3,018; p=0,013), favorable a la titulación de Educación Especial.
- “Una forma de comprender mejor los conocimientos” (F=2,627; p=0,026), sobre el que muestra una opinión más favorable el profesorado de Educación Infantil.

2. Utilidad para la formación

Los resultados de la dimensión referente a la utilidad que atribuye el profesorado al trabajo en grupo para la formación del alumnado aparecen en la tabla 6.2.

Tabla 6.2. Resultados dimensión Utilidad de la formación (profesorado)

Utilidad para la formación	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término Medio F (%)	4 Bastante De acuerdo F(%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
6. Exponer y defender ante otras personas	4,31	0,957	1(1,6)	3(4,7)	7(10,9)	17 (26,6)	36(56,3)	64
7. Sentirse parte activa de su propio aprendizaje	3,98	1,076	2(3,1)	4 (6,3)	13 (20,3)	19 (29,7)	26(40,6)	64
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	4,16	0,912	0 (0,0)	4 (6,3)	10 (15,6)	22 (34,4)	28 (43,8)	64
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	4,17	1,092	2 (3,1)	4 (6,3)	9 (14,1)	15 (23,4)	34(53,1)	64
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	4,14	0,941	1 (1,6)	2(3,1)	12 (18,8)	21 (32,8)	28 (43,8)	64
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	3,75	1,079	2 (3,1)	4 (6,3)	22 (34,4)	16 (25)	20 (31,3)	64

Las puntuaciones medias que se obtienen en esta dimensión, como puede apreciarse, reflejan unos valores altos en la mayoría de los ítems que la componen, por lo que podemos afirmar, a la vista de los datos y en un primer nivel de análisis, que el profesorado se muestra conocedor de las potencialidades formativas que conlleva el uso de la metodología cooperativa en el aula universitaria. Entre ellas, la exposición y defensa de las propias ideas ante otras personas resulta la competencia que obtiene la valoración más alta ($\bar{X} = 4,31$), con un porcentaje del 82,9% que afirma estar bastante o muy de acuerdo en este sentido. A continuación el profesorado sitúa el ítem que cuestiona la importancia del trabajo en grupo como forma de comprensión de la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional ($\bar{X} = 4,17$), al que le siguen, con prácticamente las mismas puntuaciones, aquellos que hacen referencia a la ayuda que supone el trabajo en grupo para entender conocimientos e ideas de los compañeros ($\bar{X} = 4,16$) y para poder llegar a acuerdos ante opiniones diferentes ($\bar{X} = 4,14$).

Los ítems que obtienen las puntuaciones más bajas de esta dimensión son, por una parte el que se refiere a la utilidad del trabajo en grupo para que el alumnado se sienta parte activa en su propio proceso de aprendizaje ($\bar{X} = 3,98$) y, por otra, aquél que se plantea la ayuda que proporciona esta estrategia metodológica para aprender a investigar, a buscar información y a conseguir un aprendizaje más autónomo ($\bar{X} = 3,75$).

Hay que significar que en los resultados del alumnado en esta dimensión, igualmente son estas dos cuestiones las menos valoradas. Se aprecia, por tanto, y del mismo modo que hemos señalado en la primera dimensión, cierta correspondencia entre las opiniones del profesorado y del alumnado a la hora de estimar la utilidad del trabajo en grupo para la formación. En este sentido, la aplicación de una prueba de t para las dos muestras ($n.s. = 0,05$) nos confirma esta opinión, encontrando sólo diferencias estadísticamente significativas, ambas favorables a la valoración del profesorado, en dos ítems de la dimensión: el referido a la utilidad del trabajo de grupo como en la exposición y defensa de ideas ante otras personas ($t = 3,903$; $p = 0,000$) y el que alude a la ayuda que supone el trabajo en grupo para entender conocimientos e ideas de los compañeros ($t = 2,123$; $p = 0,034$) (Anexo VIII)

Por otra parte, aplicando una nueva prueba de t de Student para considerar las diferencias estadísticamente significativas en cuanto al **sexo** como variable de clasificación, sólo hemos tenido puntuaciones, a favor de la opinión de las mujeres, en el ítem referido a la

consideración de la importancia de la comprensión del trabajo coordinado en su futuro profesional ($t= 2,022$; $p= 0,048$).

Con relación al **curso** no se arrojan diferencias significativas (Ver Anexo IX) pero sí con relación a la **titulación** en los siguientes ítems:

- “Exponer y defender ideas ante otras personas” ($F= 4,074$; $p=0,002$), favorable a la titulación de Educación Física.
- “Sentirse parte activa de su propio aprendizaje” ($F=3,599$; $p=0,004$), en el que la opinión más favorable se sitúa igualmente en el profesorado de la titulación de Educación Física.
- “Entender conocimientos e ideas de los compañeros” ($F=4,074$; $p=0,002$), en el que es el profesorado de Educación Infantil el que se muestra más de acuerdo.
- “Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes” ($F=4,532$; $p=0,001$), afirmación sobre la que se muestra más favorable el profesorado de Educación Especial.
- “Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma” ($F=2,299$; $p=0,048$), en la que se sitúan más a favor las titulaciones de Educación Musical y Educación Física.

3. Planificación del profesorado

Los resultados correspondientes a la dimensión de la planificación del profesorado aparecen reflejados en la tabla 6.3.

Tabla 6.3. Planificación del profesorado

PLANIFICACIÓN PROFESORADO	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F (%)	4 Bastante de acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
12. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso	3	1,309	12 (18,8)	10 (15,6)	16 (25)	18 (28,1)	8 (12,5)	64
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	3,49	1,105	3(4,8)	8 (12,7)	20(31,7)	19 (30,2)	13 (20,6)	63
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por las distintas asignaturas	1,89	0,994	29 (45,3)	18 (28,1)	13 (20,3)	3 (4,7)	1 (1,6)	64
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	3,56	1,118	4 (6,3)	6 (9,5)	17 (27)	23 (36,5)	13 (20,6)	63

La lectura de estos datos nos presenta a un profesorado muy consciente de la falta de coordinación entre los distintas materias que se imparten en el Plan de Estudios, puesto que la cuestión planteada en este sentido obtiene una puntuación muy por debajo de la media ($\bar{x}=1,89$), siendo el ítem con la valoración media más baja de toda la escala, con un 73,4% de respuestas que manifiestan estar en bastante o muy en desacuerdo con la existencia de coordinación entre asignaturas. Las percepciones del alumnado, en este sentido, coinciden en gran medida con las del profesorado, puesto que este ítem es igualmente el que obtiene una de las puntuaciones más bajas de su escala, como ya hemos comentado anteriormente. No obstante, en la aplicación de la prueba de t para dos muestras ($n.s.=0.05$), encontramos diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de este ítem, a favor de la opinión del alumnado ($t=-3,768$; $p=0,000$).

La cantidad de trabajos que se solicitan a lo largo del curso académico es valorada por el profesorado con una puntuación media ($\bar{x}=3$), con un 40,6% de las respuestas que consideran bastante o muy adecuada esta afirmación. Estas cifras contrastan con las que pone de manifiesto el alumnado en el cuestionario, en el que el ítem correspondiente en este sentido obtiene la puntuación más baja de toda la escala ($\bar{x}=2,44$) siendo refrendadas de igual forma en las opiniones que expresan tanto en las preguntas abiertas como en los grupos de discusión realizados, tal y como ya hemos analizado en párrafos anteriores. En este sentido, la aplicación de la prueba de t para las dos muestras ($n.s.=0,05$) nos proporciona igualmente datos que avalan esta discrepancia, apareciendo diferencias significativas en este ítem favorables a la opinión del profesorado ($t=3,881$; $p=0,000$), por lo que nos situamos ante un colectivo de docentes poco consciente de la carga de trabajo total que debe efectuar el alumnado en el transcurso del año académico.

El profesorado, al igual que el alumnado, considera que el nivel de dificultad de los trabajos que plantea es el adecuado ($\bar{x}=3,49$), así como también estiman que los módulos prácticos constituyen un espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo ($\bar{x}=3,56$). En este último ítem, los resultados de la prueba de t para las dos muestras ($n.s.=0,05$) arrojan diferencias significativas ($t=2,176$; $p=0,030$) favorables a la opinión del profesorado en la consideración de las prácticas establecidas en el horario como espacio propicio para la elaboración del trabajo en grupo.

En último lugar, la consideración del **sexo** como variable de clasificación arroja diferencias estadísticamente significativas, a favor de la opinión de las mujeres, en el caso de la consideración de la adecuación del nivel de dificultad de los trabajos de grupo en la formación del alumnado ($t=2,091$; $p=0,041$).

Teniendo en cuenta el **curso** en el que se imparte docencia, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el ítem referido a la consideración de los módulos prácticos como espacio idóneo para realizar el trabajo en grupo ($F=4,242$; $p= 0, 005$) favorables al profesorado que desarrolla su labor en el 5º curso.

Por otra parte y con relación a la variable **titulación** también encuentra sólo diferencias significativas en el ítem referido a la idoneidad de los módulos prácticos ($F=3,382$; $p= 0,007$) favorables a la titulación de Psicopedagogía.

4. Organización de los grupos de trabajo

La valoración que el profesorado realiza de los criterios que deben aplicarse a la hora de organizar los grupos de trabajo queda reflejada en la tabla 6.4

Tabla 6.4. Resultados dimensión organización de los trabajos en grupo (profesorado)

Organización de los grupos de trabajo	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F (%)	4 Bastante de acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	2,69	1,182	11 (17,7)	17 (27,4)	19 (30,6)	10 (16,1)	5 (8,1)	62
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	3,05	1,234	8 (12,9)	14 (22,6)	14 (22,6)	19 (30,6)	7 (11,3)	62
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	2,65	1,256	13 (21,0)	17 (27,4)	18 (29)	7 (11,3)	7 (11,3)	62
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	3,59	1,306	7 (10,9)	5 (7,8)	15 (23,4)	17 (26,6)	20 (31,3)	64
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	3,75	1,141	2 (3,1)	9 (14,1)	12 (18,8)	21 (32,8)	20 (31,3)	64
21. Modificarse para distintas actividades en una misma asignatura	2,94	1,194	9 (14,1)	15 (23,4)	16 (25)	19 (29,7)	5 (7,8)	64
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	3,63	1,278	4 (7,4)	8 (14,8)	9 (16,7)	16 (29,6)	17 (31,5)	54

Tabla 6.5. Número de participantes que deben constituir el grupo (profesorado)

Nº participantes que deben constituir el grupo	\bar{X}	S_x	1	2	3	4	5	6	7	8	10	N
	4,39	1,065			13 (22,8)	18 (31,6)	19 (33,3)	6 (10,5)		1 (1,8)		57

Los resultados de esta dimensión nos muestran a un profesorado que, al igual que en el caso del alumnado, valora positivamente el que los grupos de trabajo mantengan su composición durante el transcurso de la asignatura, curso o cuatrimestre, siendo este ítem el que obtiene una puntuación media más alta de toda la dimensión ($\bar{X} = 3,75$), con un 64,1% de las personas encuestadas que manifiestan estar bastante o totalmente de acuerdo en este sentido. La posibilidad de modificación del grupo para realizar distintas actividades, por tanto, no alcanza una puntuación demasiado alta ($\bar{X} = 2,94$), con sólo un 37,5% de respuestas que se muestran bastante o totalmente de acuerdo con la fragmentación del grupo.

El profesorado estima que el grupo debe tener una composición diversa ($\bar{X} = 3,59$), aspecto en el que coincide plenamente con la opinión del alumnado, puesto que la valoración media de puntuaciones en este ítem en el cuestionario cumplimentado por este grupo poblacional obtiene una puntuación idéntica como puede verse en la tabla 5.5. De igual forma, los grupos de discusión del alumnado también ponen de manifiesto la riqueza que supone el hecho del que el grupo esté compuesto por personas diversas, que aporten distintos conocimientos, experiencias y formas de hacer a la dinámica de trabajo grupal.

Por otra parte, el profesorado no considera que deba realizar la constitución de los grupos de trabajo teniendo en cuenta criterios académicos, siendo el ítem correspondiente en este sentido el que obtiene una puntuación media más baja de toda la dimensión ($\bar{X} = 2,65$), con un 48% de respuestas que manifiestan estar bastante o muy en desacuerdo con la posibilidad de que el profesorado asuma esta responsabilidad. Al igual que en los otros ítems de esta dimensión que venimos comentando, también en este caso las opiniones del profesorado se corresponden con las recogidas en el cuestionario del alumnado, siendo este ítem igualmente el que obtiene la puntuación más baja de la dimensión.

El profesorado estima conveniente la incorporación de la figura de un coordinador en la constitución del grupo ($\bar{x} = 3,63$), con un 61,1% de respuestas que se muestran bastante o muy de acuerdo con la existencia de esta figura en los distintos grupos.

La realización de los grupos de trabajo, a juicio del profesorado, debe llevarla a cabo el alumnado, pero aplicando criterios académicos ($\bar{x} = 3,05$), más que teniendo en cuenta criterios de amistad ($\bar{x} = 2,69$). En este sentido, se aprecia cierta discrepancia con la opinión manifestada por el alumnado, el cual valora mejor la posibilidad de que sea él mismo el que realice la constitución de los grupos de trabajo aplicando criterios de amistad (Ver tabla 5.5.)

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de t para dos muestras (n.s.= 0,05) en esta dimensión vienen a confirmar las opiniones anteriores, puesto que no encontramos diferencias estadísticamente significativa en ninguno de los ítems, a excepción del 16, en el que el alumnado se muestra más partidario de ser ellos mismos los responsables de la organización de los grupos de trabajo aplicando criterios de amistad ($p = -3,737$; $t = 0,000$).

Con respecto al número ideal de participantes que, a juicio del profesorado, debe tener un grupo de trabajo, el porcentaje más alto de respuesta (33,3%) señala a cinco como número de personas idóneo para realizar esta modalidad, mientras que para un 31,6% el número máximo de personas que deberían constituir los grupos de trabajo sería de cuatro.

Si tenemos en cuenta el **sexo** como variable de clasificación, la aplicación de la prueba t nos proporciona diferencias estadísticamente significativas, a favor de la opinión de las mujeres, únicamente en el ítem 17, referido a la constitución del grupo por parte del alumnado aplicando criterios académicos ($t = 2,933$; $p = 0,005$).

Los análisis en referencia al **curso** no proporcionan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems. Por su parte, teniendo en cuenta la variable **titulación**, ofrece diferencias significativas en el ítem que alude a la composición diversa de los grupos de trabajo ($F = 2,649$; $p = 0,025$), a favor del profesorado de la titulación de Educación Especial.

5. Normas de funcionamiento

Los resultados obtenidos en la dimensión referida a las normas que deben regir el funcionamiento de los grupos aparecen en la tabla 6.6.

Tabla 6.6. Resultados profesorado dimensión normas de funcionamiento

Normas de funcionamiento	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término medio F (%)	4 Bastante de acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
24. No debe existir ninguna norma	1,74	1,124	38 (62,3)	9 (14,8)	8 (13,1)	4 (6,6)	2 (3,3)	61
25. Deben existir pero establecidas por el alumnado	3,15	1,266	5 (8,1)	16 (25,8)	20 (32,3)	7 (11,3)	14 (22,6)	62
26. Deben existir pero establecidas por el profesorado	2,82	1,264	13 (21)	11 (17,7)	18 (29)	14(22,6)	6(9,7)	62
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	4,14	1,105	2 (3,2)	4 (6,3)	10 (15,9)	14 (22,2)	33 (52,4)	63
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	3,71	1.373	7 (11,1)	5 (7,9)	13 (20,6)	12 (19)	26 (41,3)	63
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	3,55	1,351	6 (9,7)	8 (12,9)	16 (25,8)	10 (16,1)	22 (35)	62
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	3,97	1,150	3 (4,8)	3 (4,8)	15 (23,8)	14 (22,2)	28 (44,4)	63
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	3,48	1,318	7 (11,1)	6 (9,5)	19 (30,2)	12 (19)	19 (30,2)	63
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistencia a las reuniones	3,86	1,096	3 (4,7)	2 (3,1)	19 (29,7)	17 (26,6)	23 (35,9)	64

El 77,1% del profesorado se muestra partidario de que existan normas que regulen el funcionamiento de los grupos de trabajo, aunque se valore mucho mejor que éstas sean establecidas como resultado de una negociación entre ambos colectivos ($\bar{X}=4,14$), en vez de sólo por el profesorado ($\bar{X}=2,82$), o sólo por el alumnado ($\bar{X}= 3,15$). Hay que señalar que la

puntuación media obtenida por el ítem referido a la negociación de normas entre el profesorado y el alumnado es la más alta de toda la dimensión e igualmente también es uno de los valores más altos de toda la escala.

En este sentido, también se aprecian ciertas coincidencias con los datos obtenidos en el cuestionario del alumnado, que igualmente considera importante la existencia de normas, pero no establecidas por el profesorado sino realizadas por el propio grupo, como ya comentamos anteriormente.

Por otra parte, el 66,6% del profesorado considera que las normas de los grupos de trabajo deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos asumidos ($\bar{X}=3,97$), así como también un 62,5 % se muestra bastante o totalmente de acuerdo con la obligatoriedad de la asistencia a las reuniones ($\bar{X}=3,86$) y un 60,3% es partidario de la explicitación en un documento del funcionamiento que va a regir en el grupo de trabajo ($\bar{X}=3,71$).

Las puntuaciones medias más bajas de esta dimensión son las correspondientes a los ítems que hacen referencia a la definición de los roles dentro del grupo ($\bar{X}=3,55$) y a la concreción de espacios y tiempos para desarrollar las reuniones de trabajo ($\bar{X}=3,48$), puntuación ésta prácticamente similar a la que obtiene este ítem en el cuestionario del alumnado ($\bar{X}=3,49$).

La aplicación de una prueba de t para las dos muestras (n.s. = 0.05) nos aporta una opinión del alumnado más favorable a la existencia de normas establecidas por ellos mismos ($t=-4,665$; $p=0.000$) y un profesorado más partidario de la negociación de las normas entre ambos grupos ($t=3,008$; $p=0,003$). Así mismo, el profesorado se muestra más proclive que el alumnado a que éste explicita su funcionamiento en un documento de trabajo ($t=2,993$; $p=0,003$), así como también a la inclusión, dentro de las normas del grupo, de las consecuencias que conlleva el incumplimiento de los compromisos ($t=1,994$; $p=0,046$).

Con respecto a la variable **sexo**, sólo encontramos diferencias estadísticamente significativas, a favor de la opinión de las mujeres, en el caso referido a la existencia de normas en los grupos establecidas por el alumnado ($t=2,039$; $p=0,046$).

Teniendo en cuenta la variable **curso** el análisis de varianza efectuado no proporciona diferencias significativas en esta dimensión, así como tampoco encontramos diferencias aplicando esta misma prueba con relación a la variable **titulación**. (Ver anexos X y XI).

6. Proceso de funcionamiento del grupo

Los resultados obtenidos en la dimensión que hace referencia a la valoración del profesorado acerca del proceso de funcionamiento que llevan a cabo los grupos de trabajo en el aula aparecen recogidos en la tabla 6.7.

Tabla 6.7. Resultados profesorado dimensión proceso de funcionamiento del grupo

Proceso de funcionamiento del grupo	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término Medio F (%)	4 Bastante de acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
33. Se reúne al inicio para planificar los distintos pasos	3,77	1,125	2 (,3)	9 (15)	7 (11,7)	25 (41,7)	17 (28,3)	60
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado.	3,66	1,063	2 (3,3)	5 (8,2)	21 (34,4)	17 (27,9)	16(26,2)	61
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	3,80	1,046	3 (4,9)	3 (4,9)	13 (21,3)	26 (42,6)	16 (26,2)	61
36. Toma decisiones de forma consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.	3,53	1,065	1 (1,7)	9 (15)	21 (35)	15 (25)	14 (23,3)	60
37. Durante la realización del trabajo hace puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	3,05	1,102	5 (8,2)	14 (23)	21 (34,4)	15 (24,6)	6 (9,8)	61
38. Participan equitativamente todos los miembros del grupo	2,75	1,159	10 (16,7)	15 (25)	19 (31)	12 (20)	4 (6,7)	60
39. Se divide el trabajo asumiendo una parte cada miembro del grupo	3,87	0,892	0 (0,0)	6 (10)	10 (16,7)	30 (50)	14 (23,3)	60
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	2,68	1,157	10 (16,7)	18 (30)	17 (28,3)	11 (18,3)	4 (6,7)	60

La lectura de estos datos nos sitúa ante un profesorado que percibe una realización del trabajo grupal de su alumnado en el que no intervienen equitativamente todos sus componentes ($\bar{x} = 2,75$), manifestándose en este sentido un 41,7% de los encuestados. Esta percepción se reafirma con los resultados que obtiene el ítem que alude a la división del trabajo en distintas partes asumidas por cada uno de los miembros del grupo ($\bar{x} = 3,87$), con la que se manifiesta bastante de acuerdo o muy de acuerdo un 73% del profesorado. En este sentido, los datos del cuestionario del alumnado con respecto a la participación equitativa, aun siendo la puntuación más baja de la dimensión, se sitúan por encima de la media, con un 55,6% del alumnado que considera que participa de una forma equitativa en su grupo de trabajo, por lo que podemos apreciar cierto nivel de discrepancia entre alumnado y profesorado en la percepción de la participación individual en el funcionamiento global del grupo.

Por otra parte, el profesorado valora con puntuaciones bastante homogéneas el resto de ítems que forman parte de esta dimensión:

- Realización de búsquedas de información ($\bar{x} = 3,80$)
- Reunión inicial para planificación de los distintos pasos a seguir ($\bar{x} = 3,77$)
- Consulta de documentación aportada por el profesorado ($\bar{x} = 3,66$)
- Toma decisiones de forma consensuada ($\bar{x} = 3,53$)
- Durante la realización del trabajo hace puestas en común ($\bar{x} = 3,05$)

La opinión correspondiente del alumnado en estos ítems alcanza puntuaciones medias más altas, particularmente en la que se refiera a la búsqueda de información en diversas fuentes ($\bar{x} = 4,35$) que, como ya comentamos, es la puntuación más alta de toda la escala que ha cumplimentado el alumnado. Inicialmente, por tanto, podríamos afirmar que las actividades que el alumnado declara realizar habitualmente en su trabajo de grupo no son percibidas como tales por el profesorado, valorándolas éste en menor medida en sus respuestas.

La aplicación de una prueba de t para las dos muestras ($n.s. = 0.05$) nos confirma las apreciaciones anteriores, puesto que encontramos diferencias estadísticamente significativas

en todos los ítems correspondientes a esta dimensión y favorables al alumnado, a excepción del primero, referido a la reunión inicial para la planificación del trabajo. (Ver tabla 6.8....)

Tabla 6.8. Resultados prueba de t para dos muestras. Dimensión proceso de funcionamiento del grupo

Proceso de funcionamiento del grupo	T	P
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	- 1,234	0,217
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado.	-2,707	0,009
35. Realizamos búsquedas de información en diferentes fuentes	-5,170	0,000
36. Tomamos decisiones de forma consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.	-4,457	0,000
37. Durante la realización del trabajo hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	-6,456	0,000
38. Participamos equitativamente todos los miembros del grupo	- 3,944	0,000
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	-4,679	0,000

Hay que destacar que la puntuación más baja de toda la dimensión es la que se refiere a la evaluación del trabajo realizado ($\bar{X}= 2,68$), con la que se muestran bastante o en total desacuerdo el 46,7% del profesorado que ha respondido al cuestionario.

La aplicación de la prueba t de Student para la determinación del **sexo** como variable de clasificación no arroja diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión.

Por otra parte, la realización de un análisis de varianza teniendo en cuenta el **curso** no proporciona diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems de la dimensión y en el caso de la **titulación**, la aplicación de esta misma prueba encuentra diferencias significativas en el ítem referido a la evaluación y propuestas de mejora llevadas a cabo por el grupo ($F=2,476$; $p=0,036$), favorables a la titulación de Educación Infantil (Ver Anexos X y XI)

7. Eficacia del trabajo grupal

Los resultados obtenidos en la dimensión referida a eficacia del trabajo grupal aparecen recogidos en la tabla 6.9.

Tabla 6.9. Resultados de la dimensión Eficacia del trabajo grupal (profesorado)

Eficacia del trabajo grupal	\bar{X}	S_x	1 Total Desacuerdo F (%)	2 Bastante Desacuerdo F (%)	3 Término Medio F (%)	4 Bastante De acuerdo F (%)	5 Totalmente de acuerdo F (%)	N
41. Facilitamos pautas claras para desarrollar las actividades grupales	4,37	0,885	1 (1,6)	2 (3,2)	5 (7,9)	20 (31,7)	35 (55,6)	63
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	4,48	0,800	1 (1,6)	1 (1,6)	3 (4,8)	20 (31,7)	38 (60,3)	63
43. Supervisamos el trabajo de grupo en tutoría y en el aula	4,52	0,887	2 (3,2)	0 (0,0)	4 (6,3)	14 (22,2)	43 (68,3)	63
44. Controlamos la asistencia regular a clase	3,33	1,403	9 (14,3)	10 (15,9)	12 (19)	15 (23,8)	17 (27)	63
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	3,98	1,075	2 (3,8)	4 (7,7)	6 (11,5)	21 (40,4)	19 (36,5)	52
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	4,30	0,835	0 (0,0)	2 (3,2)	9 (14,3)	20 (31,7)	32 (50,8)	63
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo.	3,92	1,168	4 (6,3)	3 (4,8)	12 (19)	19 (30,2)	25 (39,7)	63
48. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	3,48	1,293	7 (11,1)	6 (9,5)	17 (27)	16 (25,4)	17 (27)	63
49 Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	3,06	1,268	9 (14,3)	11 (17,5)	20 (31,7)	13 (20,6)	10 (15,9)	63
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	3,92	1,144	4 (6,6)	2 (3,3)	12 (19,7)	20 (32,8)	23 (37,7)	61

La lectura de estos datos nos sitúa ante la dimensión que obtiene las puntuaciones medias más altas de toda la escala, en concreto, el ítem que se refiere a la mejora del rendimiento del grupo si éste es supervisado tanto en las clase como en las horas de tutoría correspondientes ($\bar{X} = 4,52$), afirmación con la que se muestran bastante o muy de acuerdo el

90,5% del profesorado, lo que evidencia la plena convicción de la importancia del papel del docente en un mejor funcionamiento del proceso y los resultados de los grupos de trabajo. Las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems de la dimensión confirman estas apreciaciones:

- Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica ($\bar{x} = 4,48$).
- Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales ($\bar{x} = 4,37$)
- Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo ($\bar{x} = 4,30$)

Como ya comentamos anteriormente, el alumnado también valora de forma muy positiva la intervención y supervisión del profesorado durante el proceso aunque las puntuaciones resultantes no sean tan altas. Hay, no obstante, una actividad de supervisión del profesorado, el control de la asistencia a clase, que no obtiene una puntuación tan elevada ($\bar{x} = 3,33$), con un 30,2% de respuestas que manifiestan estar bastante o muy en desacuerdo con ella, volviendo a coincidir con la opinión expresada por el alumnado en el cuestionario correspondiente.

La asignación de un peso importante del trabajo de grupo en la calificación final como condición de mejora del rendimiento del grupo también es una afirmación valorada positivamente ($\bar{x} = 3,98$), y con la que declaran estar bastante o muy de acuerdo el 76,9 % del profesorado, así como también se considera importante la evaluación de los diferentes niveles de participación de cada alumno ($\bar{x} = 3,92$), con un 69,9% de respuestas favorables. Alcanza una puntuación similar la realización de una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal ($\bar{x} = 3,92$).

Obtienen puntuaciones ligeramente inferiores los ítems que se refieren a la incorporación de la autoevaluación de cada alumno y alumna en la evaluación global del grupo ($\bar{x} = 3,48$) y a la evaluación entre el alumnado ($\bar{x} = 3,06$). Este último caso figura con la puntuación más baja de la dimensión ocurriendo de igual forma en el cuestionario cumplimentado por el alumnado.

Los resultados de la prueba de t para las dos muestras ($n.s. = 0,05$) ponen de manifiesto las apreciaciones efectuadas anteriormente, encontrando diferencias significativas, favorables a la opinión del profesorado, en aquellos ítems referidos a la supervisión que debe realizar éste en el desarrollo de su práctica, así como también en aquellos que informan sobre la evaluación que se realiza del trabajo grupal. Así mismo, no se encuentran diferencias en el control de la asistencia a clase como tampoco en las cuestiones que competen a la autoevaluación y heteroevaluación del alumnado, tal y como aparece reflejado en la tabla 6.10

Tabla 6.10 Resultados prueba de t para dos muestras. Dimensión eficacia del trabajo grupal

Eficacia del trabajo grupal	T	p
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	2,399	0,017
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	6,420	0,000
43. Supervisamos el trabajo del grupo y en el aula	4,334	0,000
44. Controlamos la asistencia a clase	-1,005	0,292
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	1,253	0,210
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	2,693	0,009
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	2,277	0,023
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	0,834	0,405
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	0,496	0,620

Con relación al **sexo**, se aprecian diferencias estadísticamente significativas, a favor de la opinión de las mujeres, únicamente en el ítem 49, referido a la mejora en la eficacia del grupo si los miembros de éste se evalúan entre ellos ($t=2,216$; $p= 0,030$).

Teniendo en cuenta la **titulación** no se encuentra ninguna diferencia estadísticamente significativa, así como tampoco en referencia a la variable **curso** (Ver Anexos X y XI)

8. Fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el profesorado

Las categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el profesorado en las cuestiones abiertas que se proponían en el cuestionario han sido las que se recogen en la figura 6.1.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
1. FORTALEZAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	1.1.Mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. 1.2. Aprendizaje de competencias profesionales.

Figura 6.1. Categorías de análisis de las fortalezas del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado

La dimensión *fortalezas del aprendizaje cooperativo* ha sido contestada por 19 personas, lo que supone un 29,68% del total de la muestra. Las categorías de análisis que se han diferenciado en esta dimensión han sido las siguientes:

- La categoría “Mejora del proceso de aprendizaje del alumnado” engloba todas aquellas opiniones que hacen referencia al aprendizaje cooperativo como una metodología que favorece el aprendizaje del alumnado universitario. El profesorado resalta las potencialidades y beneficios que puede aportar al alumnado este tipo de prácticas:

“Cuando el grupo elige un tema y en base a él se constituyen los miembros del mismo, el interés común fortalece el rendimiento y la coordinación de éste, ayudando y facilitando el propio proceso de aprendizaje” (Cuestionario 15) “Trabajo en grupo, en mi opinión, puede colaborar a potenciar la madurez intelectual de los estudiantes, así como su sentido crítico y reflexivo ante los problemas del mundo de hoy” (Cuestionario 39) “El trabajo en grupo me parece un magnífico procedimiento de aprendizaje siempre que se enseñe y se aprenda a pensar juntos y a colaborar para alcanzar metas más complejas” (Cuestionario 41)

- En la categoría “Aprendizaje de competencias profesionales” se encuentran las respuestas que señalan al aprendizaje cooperativo como una competencia profesional indispensable para un desempeño adecuado de la profesión docente.

“Se asemeja a la situación real/trabajos que luego tendrán que realizar en su vida profesional”
 (Cuestionario 29) *“Facilita la adquisición de competencias profesionales imprescindibles para un futuro docente”* (Cuestionario 34)

Al igual que en el caso del alumnado, no es una categoría que haya obtenido una frecuencia de respuestas demasiado alta, en contraste con la puntuación que el profesorado otorga al ítem de la escala Likert relacionado con este contenido, comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional, que alcanza una media de respuestas muy elevada ($\bar{x} = 4,17$)

Las frecuencias totales de cada categoría de esta dimensión y su porcentaje aparecen recogidas en la tabla 6.11

Tabla 6.11. Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de fortalezas del aprendizaje cooperativo

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.1. Mejora del proceso de aprendizaje del alumnado.	16	76,19%
1.2. Aprendizaje de competencias profesionales.	5	23,80%
Total	21	

9. Debilidades del trabajo en grupo señaladas por el profesorado

Por lo que se refiere a la dimensión *debilidades del aprendizaje cooperativo* se han obtenido respuestas de 26 personas, lo que supone un 40,62% del total de la muestra. Las categorías de contenido que se han distinguido aparecen reflejadas en la figura 6.2.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
2. DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	2.1. Falta de compromiso 2.2. Tamaños de los grupos 2.3. Utilización del tiempo 2.4. Evaluación de resultados

Figura 6.2. Categorías de análisis de la dimensión debilidades del trabajo en grupo señaladas por el profesorado

- La categoría “Falta de compromiso” alude a las respuestas que consideran que en el trabajo cooperativo el alumnado no se compromete por igual a la hora de abordar las tareas que le son requeridas.
- El “Tamaño de los grupos” considera las opiniones que centran las principales debilidades del aprendizaje cooperativo en el número de participantes que componen los equipos de trabajo.
- En la categoría “Utilización del tiempo” el profesorado sitúa las debilidades del aprendizaje cooperativo en la falta de tiempo tanto para poder llevar a cabo un trabajo efectivo, como para que sea supervisado detalladamente.
- Por último en la “Evaluación de resultados” se recogen las opiniones que hacen referencia a la dificultad que entraña la evaluación del trabajo cooperativo.

Las frecuencias totales de cada categoría de esta dimensión y su porcentaje se recogen en la tabla 6.12

Tabla 6.12. Frecuencia y porcentaje de la dimensión debilidades del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2.1 Falta de compromiso	9	33,33
2.2. Tamaño de los grupos	6	22,22
2.3 Utilización del tiempo	7	25,9
2.4 Evaluación de resultados	5	18,51
TOTAL	27	100,00

A la categoría de “Falta de compromiso” alude un 34,61% de las respuestas abiertas del cuestionario. En ellas el profesorado expresa la actitud pasiva de algunos de los componentes de los grupos, lo que conlleva un reparto de tareas poco equitativo, al mismo tiempo que supone una ventaja para las personas que menos aportan al producto final:

“Requiere el compromiso de cada miembro y supone que el éxito se consigue con el trabajo de cada miembro. Esto no siempre se alcanza” (Cuestionario 2) “No reparto equitativo entre sus miembros” (Cuestionario 6) “Los alumnos menos trabajadores se benefician del colectivo”

(Cuestionario 10) “Puede dar lugar al “escaqueo” de algunos de los componentes” (Cuestionario 39) “A veces trabajan unos y los demás “viven” de ellos” (Cuestionario 44)

Al igual que en las debilidades señaladas por el alumnado, esta categoría de contenido es la que obtiene un mayor porcentaje de respuestas. Además en la escala Likert, el profesorado constata su percepción de un trabajo cooperativo en el que las tareas no son repartidas de manera equitativa, puesto que en el ítem 38 “Participan equitativamente todos los miembros del grupo”, la media de puntuación que se obtiene es una de las más bajas de todo el cuestionario ($\bar{X} = 2,75$)

La categoría “Utilización del tiempo” obtiene un porcentaje de respuesta del 25,9% y en ella el profesorado pone de manifiesto el tiempo que requiere poner en marcha adecuadamente este tipo de estrategias metodológicas en el aula, cuestión que no contempla la organización actual del plan de estudios:

“Requiere mucho tiempo y disponibilidad del profesor para que de verdad funcione” (Cuestionario 15) “Cantidad de tiempo requerido si el trabajo implica capacidades nueva a desarrollar o niveles de exigencia” (Cuestionario 20) “Suponen una carga importante para el alumnado” (Cuestionario 23)

Con respecto al “Tamaño de los grupos” el profesorado se muestra disconforme con grupos muy numerosos, principalmente en lo que se refiere a grupo-clase, lo que hace difícil un seguimiento pormenorizado del proceso de trabajo que se está desarrollando:

“Con grupos grandes se hace muy difícil el seguimiento, tutorización” (Cuestionario 17) “Demasiados grupos” (Cuestionario 29) “El número de alumnos y alumnas hace que los grupos en la realidad docente sean demasiado numerosos” (Cuestionario 37) “En clases excesivamente numerosas no es viable el control-seguimiento” (Cuestionario 45)

De igual forma, hay algunas personas que manifiesta la dificultad con grupos de trabajo demasiado numerosos:

“Los grupos numerosos no funcionan cohesionados” (Cuestionario 7) “Tampoco funcionan si los grupos son muy numerosos” (Cuestionario 8)

Al igual que el alumnado, el profesorado se muestra partidario de grupos de trabajo poco numerosos y así lo manifiesta en la media de puntuaciones de la escala Likert, “Número

de participantes que deben constituir el grupo”, en la que un 64,9% del profesorado manifiesta que el número ideal de componentes de un grupo debe situarse entre cuatro y cinco.

Por último, la categoría “Evaluación de resultados” engloba aquellas respuestas del profesorado que hacen referencia a la dificultad que entraña el calificar individualmente un trabajo realizado por varias personas:

“Falta de concreción de los criterios de evaluación del trabajo grupal en el peso de la calificación individual del alumnado” (Cuestionario 11) “Dificultad en evaluar individualmente el trabajo realizado” (Cuestionario 44) “Es muy difícil valorar la aportación y el trabajo individual” (Cuestionario 37)

Aunque el porcentaje de respuestas en esta categoría no haya sido demasiado elevado, el resultado de las puntuaciones del cuestionario parecen indicarnos que el profesorado sí considera como aspecto relevante para la mejora del rendimiento del grupo la clarificación de los criterios de evaluación, de igual forma que la supervisión y evaluación de los aprendizajes de todos y cada uno de los participantes en el trabajo conjunto, tal y como hemos constatado anteriormente. (Ver tabla...)

10. Aportaciones para la mejora del aprendizaje en grupo señaladas por el profesorado

La tercera dimensión *aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo* ha sido contestada por 27 personas, lo que supone un porcentaje del 42,18% del total de la muestra.

Las categorías de análisis que se han incluido dentro de esta dimensión aparecen recogidas en la figura 6.3.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
3. APORTACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	3.1. Nivel de intervención del profesorado 3.2. Coordinación del equipo docente 3.3. Aspectos organizativos 3.4. Formación del alumnado

Figura 6.3. Aportaciones para la mejora del aprendizaje cooperativo señaladas por el profesorado

Las frecuencias de respuesta de cada categoría y su porcentaje correspondiente se recogen en la tabla 6.13.

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
3.1. Nivel de intervención del profesorado	12	42,85
3.2 Coordinación del equipo docente	5	17,85
3.3 Aspectos organizativos/institucionales	8	28,57
3.4 Formación del alumnado	3	10,71
TOTAL	28	100,00

Tabla 6.13 Frecuencia y porcentaje de respuesta de las aportaciones señaladas por el profesorado

La categoría “Nivel de intervención del profesorado” engloba todas aquellas aportaciones que se refieren al grado de intervención que debe tener el docente durante el proceso de diseño y desarrollo de la metodología de aprendizaje cooperativo. Esta categoría es la que obtiene un porcentaje mayor de respuesta de todas las señaladas, como se puede apreciar en la tabla...

La mayoría de las opiniones señalan en este sentido, un mayor grado de intervención del docente en el proceso, considerando por tanto que un control más exhaustivo conlleva una mejora en el aprendizaje:

“Registro de las reuniones grupales, encuentro del grupo con el profesor o profesora antes de concluir el trabajo” (Cuestionario 9) “En general, llevar un control más pormenorizado del trabajo” (Cuestionario 31) “Aportarle más tiempo (tutorías)” (Cuestionario 33)

En este sentido, estas opiniones se corresponderían con la alta puntuación que obtiene el ítem nº 52 de la escala Likert “Supervisamos el trabajo de grupo en tutoría y en el aula” (\bar{X} = 4,52)

Por otra parte también se constata la necesidad de una clarificación del procedimiento que tiene que seguir el grupo a la hora de realizar las actividades conjuntas, aportando, en algún caso, la utilización de herramientas concretas como el contrato de aprendizaje:

“Debe entregarse un modelo-guía a seguir” (Cuestionario 10) “Incorporar los contratos de aprendizaje como estrategia de confección y gestión de grupos” (Cuestionario 11)

“Establecimiento de objetivos, bibliografía, referencias de la búsqueda y otras pautas de trabajo que deben realizar” (Cuestionario 23)

De igual forma, la importancia de una información adecuada al alumnado acerca de las pautas de realización de los trabajos, se refleja en la media de puntuaciones de la escala Likert, puesto que el ítem referido a este aspecto (“Facilitamos pautas claras de las actividades a desarrollar”) alcanza una media de 4,37.

La segunda categoría con mayor porcentaje de respuesta es la que hemos denominado “Aspectos organizativos/funcionales” y en ella recogemos las sugerencias que están dirigidas a variables organizativas: espacios, horarios o número de alumnado por aula, como condiciones a tener en cuenta para conseguir mejoras en el proceso de aprendizaje cooperativo:

“Tener menos alumnos y por lo tanto menos grupos para la mejor atención” (Cuestionario 29)
“Reducir la matrícula como en otros países y universidades, los grupos de clases 20-25 alumnos” (Cuestionario 45)
“Habilitar espacios en la Facultad para el desarrollo de las revisiones y realización del trabajo del alumnado” (Cuestionario 57)

En algún caso, las sugerencias van dirigidas a la consideración de la importancia del trabajo cooperativo en el conjunto de la institución:

“Acabar con las acreditaciones por expediente individual (premios extraordinarios) y premiar los trabajos en equipo para aspirar al premio extraordinario” (Cuestionario 63)

La “Coordinación del equipo docente” es señalada por un 17,85% de respuestas, que se centran en la consideración de la importancia de conseguir actuaciones coordinadas por parte del profesorado implicado en la implementación del aprendizaje cooperativo en las distintas materias del plan de estudios:

“Se necesita más coordinación con otra asignaturas” (Cuestionario 15)
“Coordinarse mejor entre profesores. Menos trabajos de mayor calidad y trabajos interasignaturas” (Cuestionario 31)
“Asistencia y seguimiento coordinado del profesorado en la misma titulación y/o grupo clase” (Cuestionario 53)

El porcentaje de respuesta en esta categoría no es demasiado elevado, dato que contrasta con la puntuación de la escala Likert del ítem referido a la coordinación entre

asignaturas ($\bar{x}=1,89$) que, al obtener un alto grado de desacuerdo podría haber sido una sugerencia de mejora más señalada.

Por último hemos querido recoger una categoría “Formación del alumnado” que hace alusión a una mayor formación del alumnado para poder realizar este tipo de estrategias metodológicas:

“Se necesitaría un aprendizaje previo en lectura comprensiva y argumentación racional” (Cuestionario 41) “Plantear cursos de dinámicas de grupos” (Cuestionario 53)

Las opiniones recogidas en los Grupos de Discusión realizados con el alumnado apuntaban, en este sentido, a la necesidad de una mayor formación sobre la metodología de trabajo en grupo, de cara a un mejor desarrollo tanto del proceso de funcionamiento como de los resultados que el grupo puede conseguir.

11. Análisis de las respuestas del Grupo de Discusión del profesorado

En este apartado revisaremos el discurso generado en el Grupo de Discusión realizado con el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, a fin de profundizar en la percepción que posee este colectivo sobre el trabajo en grupo como estrategia formativa, contrastando al mismo tiempo los datos obtenidos en el cuestionario.

Tal y como comentamos en el capítulo anterior, fueron un total de 9 los profesores y profesoras que participaron en el grupo de discusión, aportando un total de 63 documentos de análisis.

Las principales categorías de análisis quedan reflejadas en la Figura 6.4

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo.	1.1. Razones de la utilización de la metodología de trabajo en grupo	1.1.1. Enseñanza/Aprendizaje de contenidos de distintas materias. 1.1.2. Enseñanza/Aprendizaje del trabajo en grupo. 1.1.3. Motivación del alumnado 1.1.4. Trabajo autónomo.
2. Utilidad para la formación	2.1. Beneficios profesionales. 2.2. Beneficios personales	
3. Planificación del profesorado	3.1. Falta de tiempo 3.2. Ratio 3.3. Número de trabajos planteados 3.4. Coordinación por parte del profesorado. 3.5. Menor carga de trabajo para el profesorado	
4. Organización de los grupos de trabajo	4.1. Criterios para la constitución de los grupos	4.1.1. Diversidad en los componentes 4.1.2. Número de componentes. 4.1.3. Establecidos por el alumnado 4.1.4. Establecidos por el profesorado 4.1.5. Grupos estables
5. Normas de funcionamiento	5.1. Contratos de aprendizaje	
6. Proceso de funcionamiento del grupo	6.1. Equidad en el trabajo	
7. Eficacia del trabajo grupal.	7.1. Actividades significativas 7.2. Evaluación/Calificación del trabajo grupal. 7.3. Supervisión del trabajo 7.4. Formación sobre el trabajo en grupo.	

Figura 6.4. Categorías de análisis Grupo de Discusión del profesorado

El proceso de codificación de cada uno de los 63 documentos de análisis, ha permitido, al igual que en el caso de los grupos de discusión realizados con el alumnado, determinar cuáles son los significados textuales más relevantes. No obstante, hemos necesitado llevar a cabo un estudio pormenorizado de la información de modo que nos ofrezca conclusiones significativas para responder a los objetivos del estudio.

Hemos procedido a realizar un análisis de contenido del material textual obtenido tras la transcripción a texto de las grabaciones en vídeo de los distintos grupos de discusión. El tratamiento analítico de los textos se ha centrado en la obtención de unidades de análisis de diferente tamaño, más macro (dimensiones) y más reducidas (subcategorías), mediante la acotación de proposiciones lingüísticas con significado. El texto se ha fraccionado en función de su contenido temático en las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Esta primera labor de análisis se ha concretado con la identificación de unidades de significado más “micro” que dan lugar a las subcategorías. Posteriormente hemos realizado un

recuento de frecuencias y las hemos transformado en porcentajes para obtener datos relativos al total de las manifestaciones recogidas (Ver tabla 6.14).

Tabla 6.14. Porcentaje de frecuencias de categorías de análisis del grupo de discusión del profesorado

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción del trabajo en grupo. (N= 23)	1.1. Razones de la utilización de la metodología de trabajo en grupo.	1.1.1. Enseñanza/Aprendizaje de contenidos de distintas materias. (39,13%) 1.1.2. Enseñanza/Aprendizaje del trabajo en grupo. (47,82) 1.1.3. Motivación del alumnado (8,69) 1.1.4. Trabajo autónomo. (4,34)
2. Utilidad para la formación (N=10)	2.1. Beneficios profesionales (60%) 2.2. Beneficios personales. (40%)	
3. Planificación del profesorado (N=41)	3.1. Falta de tiempo (17,07%) 3.2. Ratio (19,51%) 3.3. Número de trabajos planteados (12,19%) 3.4. Coordinación por parte del profesorado. (46,34%) 3.5. Menor carga de trabajo para el profesorado (4,87%)	
4. Organización de los grupos de trabajo (N=33)	4.1. Criterios para la constitución de los grupo	4.1.1. Diversidad en los componentes (21,21%) 4.1.2. Número de componentes. (24,24) 4.1.3. Establecidos por el alumnado (12,12%) 4.1.4. Establecidos por el profesorado (27,27%) 4.1.5. Grupos estables (15,15%)
5. Normas de funcionamiento (N=5)	5.1. Contratos de aprendizaje	
6. Proceso de funcionamiento del grupo (N=9)	6.1. Equidad en el trabajo	
7. Eficacia del trabajo grupal (N=36)	7.1. Actividades significativas (5,5%) 7.2. Evaluación/ Calificación del trabajo grupal. (47,22%) 7.3. Supervisión del trabajo (33,33%) 7.4. Formación sobre el trabajo en grupo. (15,15%)	

A continuación detallamos los resultados más relevantes obtenidos en las diferentes categorías:

11.1 Concepción del trabajo grupal

El profesorado participante en el grupo de discusión considera, en líneas generales, que la metodología de trabajo en grupo es una herramienta que facilita, en gran medida, el aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas:

“(...) mi asignatura en concreto creo que es una asignatura conceptualmente muy compleja, y entonces, el trabajo en grupo (...) tiene muchas bondades, una de ellas es que necesitan verbalizar lo que piensan y lo que creen que han aprendido y mucho mejor entre compañeros (...) yo les fuerzo a que se lo expliquen según sus palabras a los demás, de tal manera que, verbalizando lo que creen que han entendido pueden encontrar mejor que es lo que realmente han aprendido, eso para mí es fundamental sobre todo en asignaturas conceptualmente complejas, en las que no está claro lo que realmente, lo que quieres decir, que tienen, son ideas con mucha profundidad, que no se entienden en toda su extensión al principio, y el verbalizarlo, entre iguales, hace que eso tenga una ganancia en positivo muy fuerte” (GDPR 1.1.1)

“(...) es una materia tan amplísima que puedes meter absolutamente de todo, entonces lo que se dan son unos temas claves (...) entonces es como una selección que se hace en clase, pues se seleccionan esos temas que se quieran trabajar, porque si no, no hay manera” (GDPR1.1.1)

“Yo en mi asignatura (...) resulta que el punto de partida del alumnado es muy diferente, desde hay gente que está en unos inicios muy básicos hasta gente que tiene una destreza muy avanzada. (...) Entonces, el trabajo en grupo cuando lo utilizo en esa asignatura lo que sirve es para compensar, para acelerar los aprendizajes De tal manera, que al formarse grupos diversos, pues, tienen de manera obligatoria y por la necesidad del proyecto que tienen que resolver, que aprender de ellos mismos, del que más sabe, y, no tengo que estar yo como profesor a un grupo de setenta personas, que son los que, con los que me barajo, pues, dándole una serie de conocimientos que sería imposible, entonces, en ese caso, es una estrategia de aceleración de aprendizaje para adquisición de destrezas. (GDPR1.1.1.)

“la estrategia metodológica permite el desarrollo, en el contenido de organización estoy hablando, de un pensamiento crítico, un posicionamiento del alumnado, es decir, yo tengo que hacer un documento de centro, pero no porque me lo digan, o bueno, plantearme si estoy de acuerdo con que existan esos documentos, por qué, qué tiene que tener ese documento (...) creo que el trabajo en equipo ayuda a cuestionarte estas cosas, (...) entonces en la asignatura (...) yo creo que es una buena herramienta” (GDPR 1.1.1)

Aunque muchos de los participantes también expresan la idoneidad del trabajo en grupo en el aula universitaria, con independencia del tipo de contenidos que se estén impartiendo:

“Es que mi materia (...) que tiene también una densidad importante (...) trabajo en equipo para entre otras cosas, para recabar ideas previas y experiencias previas, de los temas, entonces, la

manera que tengo de que todo el mundo participe, de que todo el mundo pueda expresarse, es primero lo hacen en grupo, y luego el portavoz lo cuenta a la clase, ¿no? (...) entonces, me vale mucho eso, primero un ratito en que se lo cuentan, a veces seleccionan o hacen una síntesis o seleccionan un asunto, que es lo que presentan en la puesta en común, y otras veces van a reflexionar sobre un tema, pero cualquier tema, me da igual” (GDPR 1.1.1)

“(...) desde la asignatura mía que es de segundo de didáctica, bueno casi todos los temas hacen referencia al trabajo en grupo, desde cómo se planifica en un centro hasta qué metodología usar, estamos hablando teóricamente del grupo, por lo tanto, hay que estar trabajando también prácticamente. Pero, yo aquí creo que el tema trabajo en grupo excede al contenido de cualquier asignatura” (GDPR1.1.1)

También se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una reflexión sobre los contenidos de los programas, seleccionando y secuenciando aquellos que permitiesen un trabajo grupal más en profundidad:

“Creo que no somos conscientes a veces, por lo menos yo, de lo completísimo que es el trabajo en grupo, y entonces, para poder profundizar en los procesos tendríamos que cambiar nuestra perspectiva, habría que aligerar muchísimos contenidos de la asignatura, porque no es lo mismo abordar unos contenidos desde la perspectiva individual a la perspectiva grupal, es mucho más difícil (...) y a veces te dejas llevar por la iniciativa y por la dinámica de la clase, y fijas más en el producto final que en los procesos” (GDPR 1.1.1)

Por otra parte, el profesorado considera que la metodología de trabajo en grupo debe ser un contenido en sí misma y, por tanto, se utiliza fundamentalmente con el objetivo de que el alumnado aprenda experiencialmente este tipo de propuestas:

“(...) creo que estamos formando a futuros formadores y formadoras, entonces la necesidad de trabajar en grupo en nuestra profesión es fundamental y tiene que ser un aprendizaje” (GDPR 1.1.2)

“Y luego, por otra parte por supuesto está el tema de que aprendan (...) que un trabajo en grupo no es un reparto de tareas (...) sino que aprendan el reparto de roles, que aprendan la metodología para poder sacar más provecho de las reuniones, etc.” (GDPR 1.1.2)

“Yo trabajo por procesos creativos o por métodos de proyectos, entonces, ya desde el primer día yo invito al alumnado a que hagamos conjuntamente, a elaborar y a construir y a crear un proyecto” (GDPR 1.1.2)

“ en la formación de los orientadores y orientadoras, que entiendo que son líderes de cambio, (...), ese proceso de transformación conjunta, sobre todo en Educación Secundaria, que hay muchas individualidades y se trabaja mucho desde la manera departamental, entonces me parece fundamental que desde la base, desde la formación, adquieran ese tipo de estrategias y, además, que no lo vivan como un recetario, sino que lo incorporen en su vida cotidiana” (GDPR 1.1.2)

La práctica del trabajo en grupo constituye igualmente, un principio fundamental en el pensamiento pedagógico de algunos de los participantes, en el que siguen creyendo a pesar de las dificultades que han podido, o puedan estar experimentando, en el transcurso de su trayectoria profesional:

“lo que sí que creo que a lo largo del tiempo oyendo a compañeros y a compañeras a mi lado, y de mi promoción y de mi edad, (...) , lo que he seguido manteniendo es la creencia del trabajo en grupo, que creo que muchos al lado mío, es de lo que han desistido, es decir, que han pensado que era un absurdo, que no tenía sentido y que han ido eliminando, (...) y, yo me he mantenido y estaba, mientras que os escuchaba, preguntándome por qué me he mantenido en eso, sigo pensando en la utilidad de la que partíamos en un principio en la, que es el único modo de aprendizaje” (GDPR 1.1.2)

“Yo creo que a mí lo que me sostiene es el sentido que le veo a las cosas, y si creo que tiene un valor aunque sea difícil, (...) vas entrando en la línea de lo que tú crees que merece la pena, pero que los cambios no los puede detectar a corto plazo, pero confías en que el proceso va a seguir, y que bueno, ahí están, ¿no?. Para mi insisto, el valor, el sentido que le veo a esto, te lo dije desde el primer momento, creo que es camino para la resistencia a lo que has vivido y creo que merece la pena continuar” (GDPR 1.1.2.)

“ (...) que la idea de mantener el trabajo en grupo como elemento básico, lo que pasa que es lo que tú dices que es como un principio ideológico, de cómo plantearte tú el aprendizaje, ¿no?, y a veces, cuesta bastante trabajo proponértelo” (GDPR 1.1.2)

El trabajo grupal se considera, así mismo, un elemento motivador para la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, sobre todo para las materias que imparte el profesorado de Educación Artística y Corporal:

“Y lo hago por dos razones (...). La primera es por motivación. Desde hace ya muchos años que yo trabajo así y yo veo que el alumnado (...) necesita estímulos a corto, medio y largo plazo y, a mí mi método (...) tengo mucha satisfacción en cuanto que ellos están muy motivados” (GDPR1.1.2)

“ (...) tienen que exponer el trabajo, los videoclips, el año pasado los periódicos, o un espectáculo de danza, siempre de forma lúdica (...) con lo cual tienen un proyecto que es suyo, propio, que lo crean entre ellos y, además que lo tienen que exponer, con lo cual mejora la motivación” (GDPR 1.1.2)

Por último, sólo hay una referencia a la potencialidad del trabajo en grupo como desarrollo de un trabajo autónomo del alumnado:

“Y también para que ellos vean que se puede hacer un trabajo autónomo desde el primer hasta el último día de clase” (GDPR 1.1.2)

En este sentido hay que recordar, tal y como hemos señalado en párrafos anteriores, que el resultado del ítem referido a la ayuda del trabajo en grupo para un aprendizaje autónomo en el cuestionario cumplimentado por el profesorado, aunque valorado positivamente, obtiene la puntuación más baja de toda la dimensión ($\bar{x} = 3,75$).

11.2 Utilidad para la formación

El profesorado participante en el grupo de discusión pone de manifiesto la importancia del trabajo en grupo como estrategia idónea para el desarrollo de una de las competencias profesionales básicas en el campo educativo:

“creo ciegamente en la necesidad de que aprendan a trabajar en grupos, es absolutamente fundamental” (GDPR 2.2)

“(...) es la competencia profesional básica que como docentes tienen que tener” (GDPR 2.2.)

“(…) desde la perspectiva de lo profesional porque creo que es una necesidad en los centros escolares” (GDPR 2.2)

“Educación Física siempre está montando movidas... Cuando tú creas un proyecto, tienes que aprender a contactar con la gente, con los que te ha tocado trabajar, está el director, irte al colegio de al lado a pedirle espacio próximo, a buscarte herramientas, porque estás montando un campeonato (...) entonces esa preparación para la vida, que ahora son competencias (...)” (GDPR 2.2)

Pero también se incide en los beneficios que supone el trabajo de grupo en el desarrollo personal del alumnado:

“El hecho de adquirir esa capacidad de interrelacionarte con compañeros que luego van a ser también compañeros de trabajo (...) y que también van a existir retos, conflictos, fórmulas nuevas (...) el hecho de trabajar en equipo te hace adquirir una serie de habilidades comunicativas, de estrategias que yo creo que son bastante interesantes y, además, ayudar, también, a la madurez de la persona” (GDPR 2.1)

“(…) pero también el desarrollo personal (...) nuestro trabajo no es sólo una asignatura sino que es también facilitar esa madurez, ese aprendizaje de convivencia, y el trabajo en grupo es uno de los que ayuda a esto, por la escucha, por el tema de respetar la opinión del otro” (GDPR 2.1)

“La cooperación es un valor fundamental, a pesar de que vivimos en un mundo tan competitivo, precisamente por eso, es la manera de resistencia, y creo que el trabajo en equipo, si se atiende a algunos detalles, se puede trabajar bastante bien en esta línea”(GDPR 2.1)

“(..) lo que a mí me satisface más (....) el desarrollo personal del alumno y la alumna, en cuanto (...) al respeto a lo que dice el otro, el escuchar una cosa distinta, al menos es lo que yo más valoro. Luego ya, entiendo y espero que se traslade al terreno profesional, pero hay un desarrollo personal ahí” (GDPR 2.1.)

“Entonces, en el ámbito de los valores (...) que en el aprendizaje de equipo tomen conciencia de todas las potencialidades individuales (...)que todos sean capaces de potenciar cada uno lo que mejor se le da, que no todos tienen que hacer lo mismo sino que cada uno para el proyecto común saque lo mejor de sí mismo” (GDPR 2.1)

11.3. Planificación del profesorado

El profesorado participante en el Grupo de Discusión se muestra satisfecho de las experiencias de trabajo coordinado con otros compañeros y compañeras del área, departamento o titulación, poniendo de manifiesto la importancia de la coordinación entre los responsables de las distintas materias y expresando igualmente un alto grado de satisfacción en las distintas experiencias de trabajo que vienen realizando:

“Sé que ella ya ha trabajado (...) nos ponemos de acuerdo, ya sé que ella ha trabajado el contrato de aprendizaje y yo, cuando lo hago, ya voy trabajando en coordinación con ella” (GDPR 3.4)

“el tema que interese ser colaborativo con el resto de docentes del mismo curso, en este caso, nos ha funcionado divinamente con tres asignaturas organización, didáctica y bases, (...)” (GDPR 3.4)

“Y lo que sí valoraría mucho en la constitución de los grupos, la presencia de dos profesores en el aula, que este año hemos tenido (...) y creo que es muy beneficioso a la hora de acompañarlos” (GDPR 3.4)

Así mismo, la coordinación y el trabajo conjunto entre el profesorado se considera un estímulo importante para el desarrollo profesional y las prácticas innovadoras:

“(...) y los cambios, que realmente ahora mismo lo que sí me sostiene más es el trabajo compartido, colaborativo del departamento y del área, que si no lo tuviera a lo mejor hubiera ya tirado la toalla en algunas de las cosas que sigo manteniendo con una perspectiva un poquito más escéptica que antes, pero como ya hay un grupo de personas que te apoya, pues te incorporas con facilidad, yo creo que es super fundamental ese trabajo colaborativo nuestro, para que sigamos cambiando cosas, porque ves una perspectiva que no habías visto, por ejemplo, el tema de las rúbricas (...) pero veo la utilidad que pueden tener ahora y (...) no era capaz de verlo ¿no? pues aceptas otro punto de vista y te viene muy bien (GDPR 3.4)

“me parece indispensable la comunicación con el grupo que tenemos, pues lo que hace (...) lo que me comentas que se está haciendo en vuestras asignaturas, son aspectos que no me había planteado y dices, pues mira puedo introducir esta variable, porque si esta gente está trabajando aquí, pues a ver cómo resuelve ¿no?” (GDPR 3.4)

El profesorado, no obstante, considera que el alumnado vivencia este tipo de experiencias como un control del profesorado hacia su actividad:

“Si, a mí me pasa eso, y digo ese contenido lo habéis trabajado, ¿no? ¡qué raro! si (...) da esto”

“Ellos saben que he hablado contigo (...) vamos a seguir con tal, como dijo (...) ¡ah! Es que nos tenéis controlados (...) lo viven como un control en vez de cómo un beneficio”

Por otra parte, también se evidencia la falta de unos criterios comunes a la hora de abordar, no sólo el trabajo grupal, sino también la secuencia de contenidos en los distintos cursos:

“Es que desde eso mismo podríamos también unificarnos un poco, antes de empezar el trabajo en grupo” (GDPR 3.4)

“(...) ¿cómo no vas a saber de lo que te estoy hablando, cómo quieres que empiece yo ahora a contarte (...) pues tienes que empezar en muchos casos (...) Y yo les digo, ¿quién es quién te ha dado didáctica y cómo has trabajado esas unidades didácticas? (...) (GDPR 3.4)

“porque no tenemos conciencia de (...) cuando al alumnado se le piden competencias (...) se va a ver de verdad el trabajo que hemos sabido organizar todos cooperativamente. Y como ahí no haya criterios de trabajar aún más coordinadamente entre curso y especialidad también, tenemos mucho que perder y eso es lo que nos falta todavía, ese rodaje” (GDPR 3.4)

“Trabajar en grupo es que es básico para lo que es mi metodología de enseñanza, pero lo que sí tendríamos que hacer es un esfuerzo, que si continuamente estamos pidiéndole al alumnado trabajo de grupo y, quizás no se vea muchas veces en lo que es la realidad del profesorado” (GDPR 3.4)

Esta falta de coordinación entre el profesorado se manifiesta más entre el profesorado que imparte la titulación de Psicopedagogía, poniéndose de manifiesto culturas de trabajo diferenciadas:

“Claro, yo en ese sentido, por diferenciar titulaciones, creo que en Magisterio, hay una actitud mucho más receptiva por parte del profesorado para generar esta forma de trabajo, que, en la licenciatura de Psicopedagogía (...) Como equipo docente, el profesorado que participa, que imparte docencia en Magisterio tiene más conciencias de la necesidad de trabajar

colectivamente y de, que el profesorado que imparte la titulación de Psicopedagogía hay mucha dificultad”

También, en este sentido, se apunta la diferencia en el estatus profesional como una dificultad añadida a la posibilidad de llevar a cabo propuestas de trabajo conjunto:

“Es que en la licenciatura las trayectorias vitales y profesionales del profesorado son diferentes, en Magisterio la gente está mucho más consolidada en su puesto de trabajo. En Psicopedagogía, hay mucha gente, estamos mucha gente que tenemos que consolidar nuestra plaza de trabajo, y entonces, tenemos mucha dificultad para dedicarnos un tiempo a trabajar de manera colaborativa. No tenemos ese tiempo”

El apoyo institucional se considera también un aspecto importante para una mejor coordinación entre el equipo docente y, en este sentido, se valora el espacio que han supuesto las experiencias piloto y otros proyectos de innovación, aunque no siempre se desarrollen de la forma más adecuada:

“ (...) la coordinación del tema de la experiencia piloto también es un refuerzo total para este trabajo de equipo, que creo que eso también ha ayudado un montón (..) (GDPR 3.4)

“ese trabajo de coordinación de la especialidad es una de las cosas que debería salir en tu investigación, que es fundamental como dinamizador del trabajo de equipo la estructura, que nosotros sepamos que hay, si no es que es muy difícil (GDPR 3.4)

“ pero también está regulado desde las instituciones y desde la coordinadora de la especialidad, porque por ejemplo en Psicopedagogía todo el tiempo que llevamos, eso no ha estado trabajado desde el grupo de profesores y profesoras como una actividad conjunta de todo el profesorado” (GDPR 3.4)

El profesorado, por otra parte, pone de manifiesto la falta de tiempo para llevar a cabo un seguimiento de los grupos de trabajo debido, entre otras razones, al elevado número de alumnado que componen los grupos de docencia universitarios:

“Pero además, sobre todo, hablar de todos esos objetivos que nos planteamos tan bonitos... es que a grandes rasgos te salen dieciséis grupos como poco, y de verdad, llegar en esa línea a todos los grupos, es una cosa imposible, de titanes, que yo lo he intentado y lo he hecho y lo sigo haciendo (...) (GDPR 3.2)

“(…) es que teniendo toda la docencia en un cuatrimestre, tendrías que tener el doble de horas al día para poder abastecer un seguimiento real y deseable de eso” (GDPR 3.1)

“no tengo tiempo, ni tengo tiempo y parece que lo único que importa es el producto y te queda esa insatisfacción total (...) (GDPR 3.1)

“el tiempo no lo tenemos, sin embargo los alumnos nos sobran” (GDPR 3.1/3.2)

“estamos haciendo una labor fuera de lo común, el estar trabajando en grupo con aulas de setenta y ochenta alumnos, eso es una barbaridad” (GDPR 3.2)

“(…) lo que pasa es que este año por la condiciones del grupo, es que nunca nos habíamos encontrado con un grupo de ciento diez personas” (GDPR 3.2)

“Pero es que cuando tú estás trabajando con setenta u ochenta personas, que estás manejando dieciséis o diecisiete grupos, es que te puedes volver loca, es que tú tienes que dejar algo en camino” (GDPR 3.2)

En este sentido, hay algunas opiniones que manifiestan la economía de tiempo de corrección que les supone el trabajo en grupo, debido a ratios muy altas para llevar a cabo un trabajo individual:

“necesito hacer trabajos en grupo porque el trabajo que les pido a los alumnos individualmente, no puedo hacerlo; yo tengo un número de alumnos excesivamente grande, entonces, o, no puedo corregir tantos trabajos, quiero decir, sí los quiero corregir bien” (GDPR 3.5)

“(…) cualquier trabajo que hacen lo pueden hacer individual o grupal, cuando lo hacen grupal (...) que me alegra muchísimo porque tengo que corregir menos trabajos” (GDPR 3.5)

Por último, el profesorado es consciente del número excesivo de trabajos que, por parte de los docentes, se está demandando al alumnado:

(...) es que se suman además, la cantidad de trabajos que tienen (...) (GDPR 3.3.)

“ Es que son tantos trabajos los que les estamos mandando, también, de tantas asignaturas” (GDPR 3.3)

“(…) ellos mismos lo manifiestan, que les llega de muchas asignaturas, que tienen que hacer muchos trabajos en grupo, al final, el trabajo de grupo es un sistema para producir más en menos tiempo” (GDPR 3.3)

En algunas ocasiones esa sobrecarga de trabajo es una percepción poco realista del alumnado, que es conocida por el profesorado cuando se trabaja de forma coordinada:

“Es que ocurre que ellos ven o perciben que estamos más coordinados, cuando luego les preguntamos sobre la carga docente, también es muy relativa, siempre, la respuesta que nos dan. (Porque yo, por ejemplo, tengo establecidos, pues, trabajos que yo sé que les mando, por ejemplo, cada diez días y si el trabajito lo veis yo sé que más de tres horas no tardan en, no se tarda más de tres horas o cuatro en hacer un trabajo aunque fueran cinco pero en diez días, diez días, que hayas dedicado cinco horas, es relativo, es una carga relativa, pero, si yo además, tengo en cuenta, que sé que a lo mejor esta semana con (...) está más intensa con esto, pues digo esta semana esta tarea se la voy a pedir en más días, (...) y eso cuando a ellos les dices, vamos a ver en el trabajo cuanto tiempo le has dedicado, y les haces ver, que luego realmente no es tanto, entonces, claro la auto percepción del alumnado sobre la carga de trabajo es tan relativa como la percepción que tienen de nuestra coordinación, y hacerles ver el tiempo que dedican a cada trabajo, yo creo que a veces es interesante precisamente para ver, hay que ver cuántos trabajos cuando se los sacas a relucir y los analizas, si al final este trabajo han sido cinco horas en quince días, quince días para un trabajo de cinco horas (...)

11.4 Organización de los grupos de trabajo

Algunos de los profesores y profesoras participantes intervienen, con distintos criterios y procedimientos, en la constitución de los grupos de trabajo de sus aulas:

“(...) trabajo por criterios, en función del proyecto o del proceso del año, porque cada año requiere unas diferentes capacidades, competencias y actitudes. Hago un listado en la pizarra, monto una dinámica, para que se encuentren y se busquen (...) entonces se monta el grupo en función de lo que va a requerir el proyecto o proceso” (GDPR 4.1.4)

“y, entonces, se hacen recomendaciones, por ejemplo que haya distintas especialidades en el grupo (...) luego la competencia tecnológica, que en cada grupo haya una persona que domine en informática y, ahora, estamos recomendando también que haya (...) una persona en cada grupo que domine una segunda lengua” (GDPR 4.1.4)

“Los rasgos para mi grupo eran los siguientes, que hubiese en el grupo gente que supiera música y gente que no supiera música (...) Que hubiese gente de Córdoba y gente que esté en la capital, que no esté en Córdoba (GDPR 4.1.4)

El profesorado que imparte docencia en el primer curso, obviamente, utiliza criterios de constitución de los grupos bastante aleatorios:

“como están colocados, así mismo, con el de delante, con el de atrás, no sé” (GDPR 4.1.4)

“los grupos que formo en primero (...) no se conocen, entonces, ahí es casi el azar prácticamente, ellos no se conocen de nada, no es posible casi hacerlo de otra manera, y tienen que empezar a trabajar inmediatamente” (GDPR 4.1.4)

Hay que recordar, en este sentido, que las opiniones del alumnado participante en los grupos de discusión era bastante crítica en este aspecto, abogando por un periodo de conocimiento previo a la constitución de los grupos en el primer curso.

La opción de que sea el alumnado el que lleve a cabo, de forma autónoma, la organización de su grupo de trabajo, también es contemplada por algunos de los participantes en el grupo de discusión:

“Y se agrupan voluntariamente, como ellos quieren siempre (...)” (GDPR 4.1.3)

“Realmente, libertad total a la hora de elección (...) ellos construyen bastante autónomamente su funcionamiento de grupo, distribuyen tareas, si no tienen una presencia real en clase se mandan los materiales, (...) yo no les pongo ningún criterio” (GDPR 4.1.3)

“Se han autoconstituido ellos mismos, este año sí” (GDPR 4.1.3)

De una u otra forma, se valora igualmente que los grupos tengan una composición diversa:

“Este año, ya te digo, lo he hecho así porque quería intervenir más, para que hubiese esa diversidad en el grupo (...) es que cuando tú vas a un colegio no eliges con quién vas a trabajar, sino que trabajas con tu colega y, tienes que trabajar por encima de las diferencias para conseguir los objetivos que tiene el centro” (GDPR 4.1.1)

“La licenciatura, la ventaja que te da el tener distintas especialidades es que tienes un grupo muchísimo más diverso, pero la dificultad es que intentan agruparse por especialidad. Y entonces, se hacen recomendaciones (...)” (GDPR 4.1.1)

“Yo les aconsejo que (...) tengan diversas competencias tecnológicas, yo les aconsejo que sean de diversas, que tengan diversas competencias tecnológicas, pero (...) Porque yo tengo la necesidad luego de conseguir un producto final, pues que tenga cierta calidad, es decir, que se finalice, que se pueda difundir (...) (GDPR 4.1.1)

No obstante, el profesorado expresa las reticencias que muestra el alumnado a la hora de percibir las aportaciones que puede recibir en un grupo de composición diversa, especialmente si se tienen en cuenta cuestiones de género:

“se niegan, incluso, cuando les invito a que participen (...) que haya por lo menos la presencia de un varón y la presencia de una mujer y les digo: por qué no te pones con fulanito y por qué no, dicen no, no, es que no quiero trabajar con fulanito” (GDPR 4.1.1)

“les repito lo de los chicos, que sería mucho mejor en el grupo si hubiera chicas (...) pero normalmente no están por eso, son bastante más resistentes, ellos” (GDPR 4.1.1)

En general, el profesorado utiliza grupos de trabajo estables a lo largo de la asignatura, aunque pueden ser modificados para actividades puntuales:

“Por ejemplo, que se intercambien las personas en grupo, sí lo hacen (...) yo así lo hago pero cuando son trabajos puntuales” (GDPR 4.1.5)

“(...) y luego los grupos los mantengo todo el cuatrimestre” (GDPR 4.1.5)

“Yo las actividades puntuales también las trabajo por parejas, por tríos” (GDPR 4.1.5)

“El grupo este es para este tipo de trabajo, no significa luego que en la dinámica de la clase tienen que estar siempre con los mismos, sino que al contrario, distintos, y que los trabajos que tienen que hacer semanalmente tienen libertad de formarse en grupo o individuales” (GDPR 4.1.5)

Por último, el profesorado considera que el número de componentes de un grupo debe estar en torno a cinco personas, aunque puede aumentarse en determinados momentos según las circunstancias concretas del grupo-clase:

“Entre tres y cinco, pero claro, depende un poco de la ratio, porque cuando tienes un grupo de ciento diez alumnos en matrícula (...)” (GDPR 4.1.2)

“Yo, depende, el número teórico siempre es cinco, (...) luego hay las variaciones, depende de lo que quieras conseguir” (GDPR 4.1.2)

“Cinco como tope, nosotras sí hemos sido muy estrictas “ (GDPR 4.1.2)

“La verdad es que siempre se les plantea el tema de cinco, (...) siempre hay veces que por aquello de la flexibilidad, y que hay personas que se presentan después al grupo y todas estas cosas. Bueno, pues si hay un grupo de siete tampoco nos vamos a echar las manos a la cabeza ni nada de eso” (GDPR 4.1.2)

Las personas pertenecientes al Departamento de Educación Artística y Corporal, por la naturaleza de algunos de sus contenidos y actividades, organizan grupos bastante numerosos, que a veces choca con la propuesta de otros docentes:

“(...) el grupo este de diez es puntualmente para ese tipo de trabajo(...)” (GDPR 4.1.2)

“nos resulta difícil con la especialidad de música, combinar con esta otra propuesta que tenéis vosotras la de música, que son grupos mucho más amplios” (GDPR 4.1.2)

En este aspecto cabe recordar la unanimidad de los resultados obtenidos en los cuestionarios cumplimentados por alumnado y profesorado, en los que ambos colectivos se decantan por un número máximo de componentes situado entre 4 y 5 personas. Igualmente, en el grupo de discusión del alumnado se pone de manifiesto la necesidad de que los grupos de trabajo no sean excesivamente numerosos para un mejor funcionamiento de los mismos.

11.5 Normas de funcionamiento

El profesorado participante es consciente de la necesidad de que los grupos regulen sus propias normas de funcionamiento y, en sus prácticas, utilizan el contrato de aprendizaje cooperativo como instrumento que facilita un desarrollo adecuado de la dinámica grupal:

“lo que pasa es que una vez que ya está hecho el grupo, lo que sí elaboramos es como un contrato interior, o sea, un contrato de grupo y, ellos mismos tienen que elaborar una serie de cosas que tienen que respetar”(GDPR 5.1)

“nos ha funcionado divinamente con tres asignaturas organización, didáctica y bases, los grupos han tenido un contrato común” (GDPR 5.1)

En algún caso, el profesorado explica en qué consiste la elaboración del contrato de aprendizaje y los distintos aspectos que puede contemplar:

“Entonces, dedicamos un tiempo de la asignatura a explicar el contrato de trabajo, a repartir roles, y, a que, espero a que cooperativamente se puedan ayudar a trabajar la metodología de la investigación, ya en grupo” (GDPR 5.1.)

El contrato de aprendizaje se considera una herramienta que facilita la autorregulación del funcionamiento del grupo:

“Lo que pasa con el contrato es que hay un último punto que son llamadas de atención y, en esas llamadas de atención pues se contempla que la persona que no participa en el proceso no entra en el trabajo, (...) pero lo han resuelto, por lo menos en Psicopedagogía lo han resuelto de una manera amigable” (GDPR 5.1)

Aún así, también se contempla la intervención del profesorado en algún momento de dificultad en el funcionamiento del grupo:

“Porque los contratos de aprendizaje, dentro del propio grupo regulan bastante y, cuando hay una dificultad seria, pues se pide la participación del profesorado para resolver esa situación” (GDPR 5.1)

Como señalábamos en apartados anteriores, el alumnado valora positivamente la utilización de este tipo de estrategias por parte del profesorado, considerando que pueden contribuir a un mejor funcionamiento de los grupos de trabajo.

11.6. Proceso de funcionamiento del grupo

El profesorado participante en el grupo de discusión pone de manifiesto un funcionamiento de los distintos grupos que se caracteriza fundamentalmente por un reparto de tareas poco equitativa entre las distintas personas que lo componen:

“Claro, y esto nos lo vamos a repartir, si es que yo he visto ya cada cosa...de pegar unos y otros. Pero ¿os habéis sentado por lo menos un ratito para leerlo y ponerlo en común, por lo menos el punto y coma del siguiente (...)” (GDPR 6.1)

“Pero te dice la gente de los grupos, cuando tú vas viendo, bueno qué pasa aquí y con el trabajo, ¿cómo lo lleváis? Es que estamos teniendo ciertos problemas, es que hay alguien que, no lo personalizan al principio, pero aparece...” (GDPR 6.1)

“es que se suman además, la cantidad de trabajos que tienen y es que llega un momento en que tienen que repartirse dentro del propio grupo, yo hago el trabajo de esta asignatura, tú haces el trabajo de esta asignatura y tú haces el trabajo de esta asignatura” (GDPR 6.1)

Estas opiniones se corresponden, en gran medida, con los resultados obtenidos en los ítems correspondientes de la escala Likert cumplimentada por este colectivo. Como ya constatamos, la afirmación sobre la participación equitativa del trabajo a realizar era una de las que obtenía puntuaciones más bajas en toda la dimensión ($\bar{X} = 2,75$).

Algunos participantes señalan que, en algunas ocasiones, esa falta de participación en el trabajo de grupo, acaba siendo “detectada” de una u otra forma, ya sea por la comunicación al docente por parte de los componentes del grupo o por la puesta en marcha de alguna estrategia concreta de supervisión:

“Si, si, no discrimino porque me faltan datos para poder profundizar mucho en la discriminación, aunque hay casos muy concretos, pero eso son casos muy concretos, en donde, ya, si hay una manifestación por parte de la valoración que el mismo grupo hace del proceso que han tenido, en donde ponen de manifiesto que ha habido gente que no ha participado, entonces sí, con esa gente intervengo yo y hablo con ellos, y, si acaso hacen una alternativa, pero es que (...) vamos son casos que cantan mucho, ¿sabes?, el resto el trabajo de grupo es de grupo

“(...) Yo les digo, yo detecto quién está implicado, así que no dar pie a que yo diga: este señor no ha hecho nada... el grupo suspenso. Ellos antes de que ocurra eso me ha mandado al individuo (...) y yo intento pues que haga su trabajo de otra manera (...) pero que no distorsione al grupo” (GDPR 6.1)

En este sentido, alguna opinión reflexiona sobre las dificultades para conseguir que el alumnado asuma los valores implícitos en un trabajo cooperativo, dentro de un contexto social caracterizado no precisamente por ellos:

“cuando yo les digo que sean solidarios, que se impliquen, que aporte cada uno su parte (...)que tus posibilidades son para ponerlas al servicio de los demás, que no son para que tú te las

quedes, que no vas a salvarte tú, sino a salvar al grupo, eso es muy difícil y es un trabajo de titanes en el contexto en el que nos movemos, yo por lo menos pienso así” (GDPR 6.1)

11.7 Eficacia del trabajo grupal

La supervisión de los distintos grupos es considerada por los participantes en el grupo de discusión como una condición importante para un rendimiento óptimo de los mismos:

“eso deriva en que, a lo largo del proceso tienes que empezar, tienes que gestionar los grupos, es decir que van a haber variaciones porque se están conociendo, va a haber problemas (...) y tú tienes que estar pendiente de eso” (GDPR 7.4)

“para mí es absolutamente imprescindible, me parece irracional, montar una dinámica de trabajo de grupos y no hacer seguimiento, me parece absurdo, totalmente absurdo” (GDPR 7.4)

Esa supervisión se concreta en la realización de tutorías, de carácter obligatorio en algunos casos:

“(...) pero además están obligados a pasar conmigo tutorías concretas (...) por lo menos tres veces cada grupo” (GDPR 7.4)

“En tutoría (...) con música y educación física tenemos un montón de encuentros en grupo, de tutorías” (GDPR 7.4)

“Yo les pongo una reunión a los jefes de grupo, que yo les llamo así, encargados de grupo (...) donde quiero que me expliquen los problemas que han tenido (...) (GDPR 7.4)

Conviene recordar, en este sentido, que la puntuación obtenida por el ítem relativo a la supervisión del trabajo de grupo en tutoría y en el aula es la más alta de toda la escala Likert cumplimentada por el profesorado ($\bar{x} = 4,52$).

Esta supervisión también se extiende a la revisión de las actividades en grupo que se realizan a lo largo de diferentes cursos:

“Este año, pues ya he cambiado, he vuelto a cambiar. Lo que tenemos también que tener, yo creo, nosotros, es ese aprendizaje de no repetir los trabajos de un año para otro porque si no se los pasan, se los pasan” (GDPR 7.4)

Por otra parte, también se señala la información que se ofrece al alumnado sobre el procedimiento a seguir en la realización de las distintas tareas grupales, que muchas veces no es tenida en cuenta por éste:

“Yo para trabajar, cuando les doy el trabajo, tienen un guión y tienen las orientaciones (...) los apartados que debe tener para que tenga rigor (...)” (GDPR 7.4)

“(...) los hemos colgado en la página Web y al alumnado le hemos dicho, ahí está y, no sólo no la leen, es que no la leen” (GDPR 7.4)

En este sentido, se señala la importancia de plantear actividades significativas para el alumnado, que les obligue a hacer un trabajo realmente cooperativo:

“la propuesta que tienen que hacer de trabajo en grupo, he buscado que sea un libro que, en el que no tengan más remedio que experimentar que, es decir, que los contenidos no puedan cortar y copiar, que eso yo también he hecho un trabajo muy concienzudo de pensar qué tipo de trabajo quería hacer (...) Ese trabajo es un libro sólo, es que es un libro donde el autor les plantea que tienen que hacer unas actividades, de experiencias musicales, entonces, le abro a qué piensen en lo que han vivido ellos de experiencias musical, cómo aprendieron, qué recuerdos tienen ellos, entonces, las preguntas, la mayoría de ellas, no tienen más remedio que hacerlas porque como digo no la van a encontrar.(GDPR 7.1)

Con respecto a la evaluación del trabajo grupal, el profesorado se inclina por estimar una calificación global para el conjunto de los componentes, que no discrimina la mayor o menor aportación de los distintos miembros:

“Nosotros, la evaluación de grupo es grupal (...) Además para las dos asignaturas que estamos interviniendo en el proyecto, y la nota de grupo es la misma par una asignatura y para la otra” (GDPR 7.2)

“Yo, el trabajo en grupo lo evalúo con una nota a todo el grupo” (GDPR 7.2)

“Yo no tengo propuesta, pero lo que utilizo cuando evalúo es a todo el mundo igual, el trabajo de grupo la nota es igual” (GDPR 7.2)

Dentro de esa nota de grupo, se expresan distintos procedimientos para discriminar el grado de participación en la elaboración del trabajo conjunto:

“Yo lo que utilizo para eso es un instrumento, una vez el trabajo de grupo acaba con un producto final, cada una de las personas tiene que hacer una memoria personal de su participación en el trabajo” (GDPR 7.2)

“Yo, también, trabajo de grupo nota de grupo, lo único que pasa es que como en la asignatura estamos con actividades individuales y también grupales, en el trabajo del grupo si controlo la asistencia, al final es una nota igual para todo el grupo, pero sí que me da muchísimas referencias porque después en el trabajo individual tú ves perfectamente el rendimiento que te dan, en una reflexión individual, en una prueba escrita, o, algo, si no han asistido o el trabajo no ha sido cohesionado, y, como la nota que le sale, este trimestre ha sido cincuenta por ciento el trabajo de grupo y cuarenta por ciento la teoría y el trabajo individual, y luego un diez por ciento opcional, de trabajo voluntario, entonces, me da mucho juego que aunque hayan conseguido el trabajo de grupo sacarlo, eh, después en la prueba escrita se ve que no han trabajado con el grupo, porque si no hubieran contestado algo, y claro, lógicamente suspenden” (GDPR 7.2)

Por último, algunas voces señalan la importancia de una formación sobre el trabajo de grupo, tanto para el alumnado como para el profesorado:

“lo que a veces echo en falta, también, es como una formación básica y distintas líneas de trabajo en equipo, por ejemplo, la resolución de conflictos dentro del grupo, que se gestione el conflicto dentro del grupo, que no vaya la profesora (...) Para el alumnado, para ambos. Para el profesorado, para el profesorado, también, para el profesorado y eso, o, por ejemplo, hacer una reunión que sea unos tiempos, conocer los estilos de comunicación que existen, echo en falta muchas veces cosas, que me entran a decir vamos a dedicarle una sesión a esto, pero claro,(...) no tengo tiempo, ni tengo tiempo, y, parece que lo único que importa es el producto y te queda esa insatisfacción total porque dices es que si supiéramos esto en este momento sería ideal (...) (GDPR 7.3)

En ese sentido, algunos de los participantes consideran muy útil para su práctica la formación recibida tanto a través de diversas iniciativas institucionales como del trabajo compartido con los compañeros y compañeras

“cada año, he intentado más decir pues voy a intentar sentir que tengo que sacar algo nuevo, me ayudo mucho en el proceso los cursos de formación recibidos, porque me ayudaron a replantearme aspectos que no, cosas que así, que no sabía, realmente, cómo se llamaba o qué

nombre recibía, y, a partir de ahí, también, ya fui contemplando, formándome yo más, pero evidentemente, la formación recibida ha sido básica. Y luego, de todo lo que voy trabajando, yo me quedo con la idea, de que lo más importante es el proceso del alumnado, y ponerme en el ojo del alumnado, de cómo lo está aprendiendo y cómo lo está vivenciando, y, siempre estoy en esa línea de buscar cosas que me ayuden más, a conectar más con el trabajo del alumnado, todavía más con esa faceta” (GDPR 7.3)

“Por otro, también, con la gente que me voy encontrando, ya sé que el ámbito formal e informal como he dicho, en el ámbito formal, para mí ha sido excelente, el primer grupo de trabajo que hubo de educación física, y luego, ha sido fantástico, el segundo, el grupo de música, porque me he encontrado con gente que no era de educación física, y entonces, hay muchas cosas que yo no llego, eso para empezar, que ni hago, pero intento dentro de mis posibilidades de actuación, hacer otras que difícilmente se pueden hacer en una clase teórica, entonces, ya hay estrategias que yo he escuchado, que si lo hace esta gente porque no lo voy hacer yo, (...) a mi me ha ayudado muchísimo la mirada, la otra mirada” (GDPR 7.3)

12. Análisis Factorial del cuestionario del profesorado

Al igual que en el caso del alumnado, también hemos aplicado un análisis factorial referido al profesorado. El análisis se realizó sobre las variables que hacían referencia a un mismo concepto genérico, para nuestro caso, *trabajo en equipo*. Dado que el cuestionario empleado en este estudio contiene preguntas de diferente tipo, el análisis ha sido realizado sobre 49 ítems *cerrados de elección (escalas ordinales)*, tipología de variables idóneas para la realización de esta prueba.

Se han establecido un total de seis componentes que explican un 55,32 de la varianza del criterio, lo que evidencia un modelo idóneo para explicar el concepto que aquí tratamos de definir. Los factores obtenidos, así como los elementos que configuran cada uno de ellos (donde se reflejan sus niveles de saturación), junto con la varianza explicada por cada uno de ellos y su coeficiente de fiabilidad, quedan reflejados en la tabla 6.15.

Tabla 6.15: Modelo resultante del Análisis Factorial del grupo profesorado

Elementos	Factores (saturación)					
	1	2	3	4	5	6
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,849					
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	,841					
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	,835					
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	,800					
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,727					
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,715					
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,562					
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,532					
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,468					
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo		,806				
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura		,803				
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales		,786				
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula		,740				
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo		,736				
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica		,717				
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor		,676				
44. Controlamos la asistencia a clase		,540				
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional		,471				
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora			,829			
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo			,774			
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado			,774			
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo			,666			
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo			,665			
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar			,659			
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes			,580			
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos				,767		
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas				,754		
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad				-,731		
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones				,664		
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones				,623		
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos				,580		
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo				,547		
24. No deben existir normas						
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado						

49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros						
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal						
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos					,853	
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo					,624	
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado					,488	
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total						,858
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado						,696
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo						
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura						,500
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado						
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura						
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas						
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades				,446		
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo						
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	,467					
Porcentaje de varianza explicada	13,73	12,11	10,15	9,27	5,09	4,97
Alfa de Cronbach	,897	,872	,910	,694	,506	,591

El primer factor, al que hemos denominado *Desarrollo de competencias sociales* (ver tabla 6.16), agrupa los elementos que se refieren al trabajo de grupo como una estrategia de utilidad para el desarrollo de distintas competencias sociales en el alumnado, tales como plantear cuestiones, elaborar a partir de ideas de otros, verificar la existencia de consenso (Lobato, 1998)

Tabla 6.16. Factor 1: desarrollo de competencias sociales

Items del factor	Carga factorial
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,849
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	,841
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	,835
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	,800
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,727
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,715
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,562
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,532
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,468
Porcentaje de varianza explicada (%)	13,732
Alfa de Cronbach	0,897

El segundo factor, *Rol docente*, considera las actuaciones que el profesorado debe poner en marcha para conseguir las condiciones idóneas que requiere la metodología de aprendizaje cooperativo, fundamentalmente centradas en la información sobre la estructura de las actividades y el sistema de evaluación (ver tabla 6.17).

Tabla 6.17 Factor 2: Rol docente

Items del factor	Carga factorial
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	,806
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	,803
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	,786
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	,740
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	,736
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	,717
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	,676
44. Controlamos la asistencia a clase	,540
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	,471
Porcentaje de varianza explicada (%)	12,110
Alfa de Cronbach	0,872

El tercer factor, *Funcionamiento grupal*, considera los elementos que se refieren al modo en que el grupo organiza un funcionamiento para llevar a cabo las actividades propuestas que, desde el punto de vista del profesorado, se definiría por la participación equitativa de todos y cada uno de los componentes, la comunicación fluida entre los distintos miembros, la evaluación y propuesta de mejora de los trabajos realizados y la toma de decisiones consensuadas (ver tabla 6.18)

Tabla 6.18 Factor 3: Funcionamiento grupal

Items del factor	Carga factorial
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	,829
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	,774
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	,774
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	,666
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	,665
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	,659
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	,580
Porcentaje de varianza explicada (%)	10,149
Alfa de Cronbach	0,910

El cuarto factor, *Normas de funcionamiento*, agrupa elementos referentes a la presencia de normas explícitas que regulen el funcionamiento del grupo, tales como las consecuencias derivadas del incumplimiento de los compromisos, los roles a desempeñar, la importancia de la presencialidad en las reuniones del grupo o la determinación de espacios y tiempos (ver tabla 6.19)

Tabla 6.19 Factor 4: Normas de funcionamiento

Items del factor	Carga factorial
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	,767
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	,754
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	-,731
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	,664
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	,623
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	,580
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	,547
Porcentaje de varianza explicada (%)	10,149
Alfa de Cronbach	0,694

El quinto factor, *Autonomía del alumnado*, engloba aspectos de funcionamiento del grupo que ponen de manifiesto la consideración de las iniciativas del alumnado para un mejor desarrollo de las tareas que debe llevar a cabo el equipo (ver tabla 6.20).

Tabla 6.20 Factor 5: Autonomía del alumnado

Items del factor	Carga factorial
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	0,853
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	0,624
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	0,488
Porcentaje de varianza explicada (%)	5,09
Alfa de Cronbach	0,506

El sexto factor, *Estructura de la tarea grupal*, considera la importancia de las actividades de grupo para compartir el trabajo total a realizar, teniendo en cuenta un nivel de dificultad acorde con las exigencias que requiere la formación (ver tabla 6.21).

Tabla 6.21 Factor 6: Estructura de la tarea grupal

Items del factor	Carga factorial
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	,858
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	,696
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	,500
Porcentaje de varianza explicada	4,97
Alfa de Cronbach	0,591

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. Introducción

Los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados y presentados en los capítulos anteriores nos acercan a las valoraciones realizadas por los colectivos que han formado parte del estudio con relación al problema que nos ocupa, *el trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba*.

Estos datos nos han proporcionado información relevante que, junto con la revisión de las investigaciones señaladas en nuestro marco teórico, nos permiten ofrecer una visión orientadora acerca del diseño y desarrollo de este tipo de metodología en el contexto del aula universitaria, con la intención de que pueda ser considerada como guía para futuros planteamientos sobre esta temática.

En las siguientes líneas presentamos las conclusiones que se derivan del estudio realizado, a través de las cuales intentaremos dar respuesta a los diferentes objetivos e interrogantes planteados en el diseño de la investigación, siendo el referente, así mismo, de nuestra propuesta de intervención.

1.1. Concepciones sobre aprendizaje cooperativo que poseen el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

1.1.1. Valoración del alumnado y el profesorado de las experiencias de aprendizaje cooperativo en las que participa

Las voces de los protagonistas del estudio, alumnado y profesorado, atribuyen un significado al trabajo de grupo referido fundamentalmente al ámbito de las relaciones interpersonales, considerando esta metodología como un medio idóneo para el desarrollo de este tipo de competencias. Los beneficios y ventajas de la cooperación entre iguales en la mejora de las relaciones sociales han sido ampliamente señaladas por la comunidad científica (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983; Slavin, 1999; Lobato, 1999, Apodaca, 2009 y Suárez, 2010). Los datos arrojados por los dos colectivos participantes en nuestra investigación son coincidentes con los resultados expuestos en las investigaciones señaladas.

Algunos aspectos que resultan relevantes en estas apreciaciones, si tenemos en cuenta el sexo, es que el alumnado femenino manifiesta una valoración significativamente más alta acerca de la concepción del trabajo en grupo como método favorecedor del desarrollo de competencias sociales, lo que resulta congruente con los hallazgos de una percepción más positiva de las situaciones de cooperación por parte de alumnas universitarias, frente a sus compañeros masculinos, encontrados en algunas investigaciones (Beer y Darkenwald, 1989 y Rodger, Murray y Cummings, 2007). La constatación de estos mismos resultados con relación al alumnado de la titulación de Educación Infantil, mayoritariamente femenino, apoyaría esta tendencia de las mujeres a sentirse más satisfechas que los hombres en situaciones que implican relación y cooperación.

La potencialidad de la metodología de aprendizaje cooperativo para favorecer aspectos relacionales percibida por los agentes implicados en nuestra investigación, contrasta, sin embargo con la menor valoración que expresan respecto a su incidencia en el incremento del rendimiento académico (Johnson, Johnson y Holubec, 1999 y Springer, Stan y Donovan, 1999). Esta tendencia, en el caso del colectivo del profesorado, podría explicarse por las creencias presentes en el docente universitario acerca del aprendizaje cooperativo, entre las que se encuentra la consideración de que esta metodología resta protagonismo a su actuación y, por tanto, no asegura un aprendizaje relevante de la materia (Millis y Cottell, 1998 y Fernández March, 2009). Hay que destacar, sin embargo, que el profesorado que imparte docencia en la titulación de Educación Infantil es el que muestra una opinión significativamente más favorable en relación a la consideración del aprendizaje cooperativo como estrategia idónea para la comprensión de los distintos conocimientos. No obstante, el profesorado participante en los grupos de discusión sí pone de manifiesto claramente la consideración del aprendizaje cooperativo como herramienta que facilita el conocimiento de los distintos contenidos, mostrándose partidario de su utilización, independientemente de la materia objeto de estudio.

Igualmente, en el caso del colectivo del alumnado, los aspectos del aprendizaje cooperativo como medio para una mejor comprensión de los contenidos de las distintas materias obtiene una valoración menor, en consonancia con las apreciaciones de distintos autores sobre la consideración que atribuye el alumnado a este tipo de experiencias

educativas (Rué, 1998 y Barkley, Cross y Major, 2007). Desde nuestro punto de vista ello se explicaría en razón de la trayectoria de aprendizaje individualista al que ha sido expuesto la mayoría de nuestro alumnado en su vida académica, asumiendo estereotipos que identifican la memorización personal con la adquisición de habilidades cognitivas superiores, mientras que el diálogo, la argumentación y el debate no gozan de la misma consideración.

Por otra parte, en opinión de los participantes de nuestra investigación, no parece que el trabajo cooperativo permita una mejor preparación de las pruebas de evaluación que deben realizarse, constatándose una cierta incompatibilidad entre ambas actuaciones. Especialmente defensor de esta idea es el colectivo del alumnado. Estas apreciaciones nos hacen reflexionar sobre los posibles factores que pueden estar incidiendo en este sentido:

- El desarrollo del trabajo cooperativo se realiza de una forma puntual, sin estar incardinado en los distintos temas del programa de la asignatura, por lo que es factible que se conceptúe como un impedimento para cumplimentar las pruebas de evaluación previstas en la guía docente.
- La evaluación aparece como un elemento del diseño didáctico no integrado ni en coherencia con la globalidad de las distintas decisiones que conforman la planificación de las materias. Se sigue conceptuando la evaluación como una certificación externa de lo que hace el alumnado, no orientada a la mejora de su proceso de aprendizaje (Santos Guerra, 1999; López, 2006; Padilla y Gil, 2008 y Pérez Gómez, 2009), por lo que se reduce a una prueba final que no considera, o lo hace de forma insuficiente, la implicación continua del alumnado en el desarrollo de un trabajo cooperativo.
- La falta de coordinación entre los equipos docentes, que conduce a una sobrecarga del trabajo cooperativo del alumnado y, consecuentemente a conceptualizar éste como una dificultad para su aprendizaje individual. En este sentido, es significativo que sea el alumnado de primer curso el que se muestra más favorable hacia la consideración del trabajo en grupo como una ayuda en la preparación de los exámenes, disminuyendo esta percepción a medida que avanza en los distintos cursos, siendo en el último de ellos en el que se muestra más disconforme. Se

aprecia, por tanto, cierto nivel de “desencanto” en la progresión de nuestro alumnado en su trayectoria académica por los diferentes niveles.

1.1.2. Opinión del alumnado y el profesorado respecto a la utilidad del aprendizaje cooperativo

Como apuntamos en el marco teórico, el trabajo en equipo es una de las competencias genéricas que debe ser adquirida por el alumnado universitario a lo largo de su formación (González y Wageneer, 2003; Villa y Poblete, 2007 y Pérez Gómez, 2009). En el caso de las titulaciones de Educación, la necesidad de crear contextos de colaboración docente en los distintos niveles de intervención es una de las condiciones esenciales que la investigación educativa señala como requisito para ofrecer una educación de calidad y llevar a cabo acciones de innovación y mejora (Hargreaves, 1996; Coronel, 1998; Antúnez, 2002; Armengol, 2002 y Marcelo, 2008). En este sentido, los participantes de nuestro estudio se muestran conocedores de la utilidad del trabajo en grupo como desarrollo de competencias necesarias para el futuro desempeño profesional, valorando positivamente la utilización de esta estrategia metodológica como medio para adquirir destrezas y habilidades que han de poner en marcha en distintos contextos educativos. Resulta interesante destacar así mismo, el hecho de que las opiniones de las mujeres de ambas poblaciones son significativamente más favorables en relación a la importancia de un trabajo coordinado en el contexto profesional, lo que vendría a reafirmar la tendencia señalada anteriormente sobre una mayor valoración de las situaciones de cooperación por parte del género femenino.

De otra parte, es significativo señalar que ambos colectivos, alumnado y profesorado, valoran de forma menos positiva el uso de la metodología cooperativa como medio para favorecer la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, así como también el desarrollo de un trabajo más autónomo del mismo. El papel activo y responsable que debe tener el alumnado en esta modalidad de enseñanza y la confianza que debe transmitir el profesorado acerca de la capacidad de trabajo autónomo del alumnado (Millis y Cottell, 1998; Apodaca, 2009 y Barkley, Cross y Major, 2007) forman parte de las condiciones que debemos considerar en la implementación de experiencias de aprendizaje cooperativo, por lo que las opiniones recogidas nos inducen a pensar en algunas cuestiones:

- Existe la posibilidad de que el alumnado, al sentirse parte integrante de un grupo, deposite la responsabilidad del aprendizaje en el colectivo, no siendo tan consciente de la importancia de la participación activa de cada uno de los miembros para el resultado final.
- Por parte del profesorado es posible que estas respuestas se deban a uno de los dilemas a los que debemos enfrentarnos a la hora de organizar un aula de forma cooperativa: el equilibrio entre la supervisión y el trabajo autónomo (Colomina y Onrubia, 2004) que puede conducir a un cuestionamiento de la utilidad del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de un trabajo autónomo. En este sentido, cabe destacar que en el discurso generado en el grupo de discusión realizado por el profesorado sólo hemos recogido una referencia alusiva a esta temática.

Por otra parte, si tenemos en cuenta los análisis realizados considerando los diferentes cursos en los que se sitúa nuestro alumnado, encontramos un dato relevante para nuestro estudio. El alumnado de 4º curso es el que manifiesta una opinión más favorable acerca de la utilidad del aprendizaje cooperativo, lo cual, si tenemos en cuenta que hemos considerado este nivel como el correspondiente al primero de la titulación de Psicopedagogía (para lo cual se requiere haber terminado los estudios de Magisterio) nos induce a pensar que existe un “punto álgido” en la comprensión de los beneficios de esta metodología después de una trayectoria de tres años de experiencias en este sentido. Posiblemente la formación en metodologías de aprendizaje cooperativo requiere un proceso de interiorización y reflexión personal que necesita un entrenamiento progresivo, conquistado con el paso del tiempo. Podemos pensar que la madurez del alumnado, las estrategias cooperativas adquiridas y la utilidad para el contexto laboral intuita, pueden ser algunos de los elementos que explican una mayor valoración del aprendizaje cooperativo al iniciar sus estudios de segundo ciclo.

De igual modo, el hecho de que sea el alumnado que cursa las titulaciones de Infantil y Primaria el que valora más positivamente las ventajas que puede reportarle la metodología cooperativa pone de manifiesto ciertas reticencias por parte de las especialidades hacia actividades de tipo “generalista” ya apreciadas en el transcurso de nuestra trayectoria profesional (García Cabrera y Mérida Serrano, 2004).

Sin embargo, con respecto al profesorado de las diferentes titulaciones no encontramos correspondencia con la información anterior, puesto que las opiniones más favorables se sitúan en las especialidades de Educación Física y Educación Musical. Existe, por tanto, cierto nivel de discrepancia en este sentido, con un profesorado que se muestra más proclive en la consideración de la utilidad de este tipo de metodologías que no se corresponde con la percepción que manifiestan sus alumnos y alumnas. Creemos, no obstante, un dato muy positivo el que sea el profesorado de especialidades el que tenga este pensamiento, si tenemos en cuenta la unificación de los títulos de Magisterio que se ha realizado en la nueva estructura de los Planes de Estudio, en los que se ha optado por planteamientos más generalistas que requieren una mayor unificación de criterios (ANECA, 2005).

1.2. Elementos organizativos que inciden en el aprendizaje cooperativo del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

1.2.1. Valoración del alumnado acerca de la planificación que realiza el profesorado sobre el aprendizaje cooperativo

El alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación se muestra muy crítico acerca de la planificación sobre aprendizaje cooperativo que realiza el profesorado, considerando que la cantidad de tareas demandadas desde las distintas asignaturas es excesiva, sin que exista cierto grado de coordinación entre ellas. El alumnado percibe una actuación del profesorado fundamentalmente individualista (Hargreaves, 1996) que se traduce en una falta de criterios de actuación conjunta, prevaleciendo la dedicación de cada quien a su trabajo en el “mosaico de casillas independientes”, que constituye el Plan de Estudios (Rué y Lodeiro, 2010).

No obstante, dentro de esta opinión generalizada del alumnado se aprecian algunas diferencias si tenemos en consideración distintas variables:

- Con relación a la opinión del alumnado teniendo en cuenta los diferentes cursos, aun no siendo muy positiva en términos globales como ya hemos comentado, hay una tendencia a estar más en desacuerdo a medida que se avanza a través de los distintos niveles, siendo siempre el alumnado de 5º curso el que muestra más claramente su disconformidad con la coordinación del profesorado y la cantidad de trabajos que se demandan. El análisis de contenido generado por los grupos de

discusión corrobora esta afirmación, siendo esta dimensión la que obtiene un mayor número de referencias. Estos datos deberían hacernos reflexionar seriamente sobre el “principio de ejemplaridad” (García Garrido, 2002) que estamos mostrando en el ejercicio de nuestra práctica docente, verbalizando los beneficios de un trabajo cooperativo en centros y aulas que no somos capaces de realizar entre nosotros. De igual modo, estas opiniones nos sitúan ante un alumnado que, a medida que va conociendo los “entresijos de la organización” (Santos Guerra, 1994) es más consciente de uno de sus puntos débiles, la dificultad del profesorado universitario para trabajar conjuntamente con sus compañeros y compañeras

- Si consideramos las diferentes titulaciones presentes en la Facultad de Ciencias de la Educación en el momento de la recogida de datos, es la titulación de Psicopedagogía la que muestra más crítica ante la carga de trabajo grupal que deben realizar a lo largo del curso académico, en lógica correspondencia con los datos comentados con relación al curso. Además también es la titulación que más desacuerdo expresa ante el nivel de dificultad planteado en este tipo de tareas. Esta última afirmación podría interpretarse de dos formas distintas: podemos pensar que estamos planteando actividades grupales fáciles de resolver o, por el contrario, nuestras exigencias son demasiado altas. Las opiniones vertidas por el alumnado en el grupo de discusión, sobre todo las realizadas por el de la titulación de Psicopedagogía, nos inclinan más a pensar en un tipo de tareas poco significativas y, desde su punto de vista, sin demasiado sentido para su inclusión en el desarrollo de la dinámica grupal. En este sentido, es importante recordar la influencia que tiene una adecuada estructura de tareas, como una de las condiciones para que se desarrolle una verdadera interacción cooperativa (Palincsar et al., 1989; Colomina y Onrubia, 2004 y Serrano y Pons, 2007). Si nuestro alumnado manifiesta estar realizando actividades que pueden resolverse de forma individual, sin necesidad de intercambio e interdependencia del resto de los componentes del grupo, hay que pensar más en un “aprendizaje grupal tradicional” que en un trabajo realmente cooperativo (García López, 2006 y García, Traver y Candela, 2001).

- La excesiva carga de trabajos, igualmente, puede estar repercutiendo negativamente en los procesos que se desarrollan en los distintos grupos, que, por este motivo dejan de funcionar como grupos cooperativos (Pujolás, 2008), convirtiéndose en “grupos de supervivencia” que tratan de cumplir con las exigencias requeridas. Ante este hecho, parte del alumnado considera que el profesorado adopta esta metodología por una cuestión de comodidad a la hora de realizar las correcciones, más que por su sentido pedagógico, lo cual, tratándose de futuros docentes y orientadores, nos resulta ciertamente preocupante.

1.2.2. Autopercepción del profesorado en relación a la planificación del aprendizaje cooperativo

Las opiniones del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación participante en nuestra investigación manifiestan de forma unánime la falta de coordinación interdisciplinar a la hora de planificar los trabajos grupales requeridos al alumnado, lo que nos induce a pensar que es ésta una cuestión muy presente en este colectivo. No obstante, algunas voces señalan la importancia de la colaboración y el trabajo conjunto como estímulo para el desarrollo profesional y las prácticas innovadoras y expresan su satisfacción por la participación en las distintas experiencias que se vienen realizando en esta línea. El apoyo institucional a este tipo de experiencias se considera un aspecto fundamental en el desarrollo de un trabajo más coordinado y se valoran muy bien las iniciativas de la institución, tales como las Experiencias Piloto o la estructura de los Grupos Docentes. Aun así, otros elementos organizativos son considerados por el profesorado como una barrera para la innovación docente, en concreto el elevado número de alumnado por aula, que hace muy difícil plantear otras alternativas a la clase tradicional. Las recomendaciones del Informe CIDUA (2005) ya se pronunciaban en esta línea acerca del tamaño máximo aconsejable para un grupo de docencia (50 alumnos) en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior, aunque la puesta en marcha de las nuevas titulaciones no parece que vaya a convertir en realidad esas propuestas. Cabe resaltar, en este sentido, la valoración positiva que reciben los módulos prácticos existentes en esta Facultad, como espacio idóneo en el que el alumnado puede elaborar sus propuestas de trabajo cooperativo. Esta estructura horaria ha estado presente en este centro desde el curso académico 2000-01 y en ella el grupo-clase se divide en dos

mitades, posibilitando un seguimiento más exhaustivo del proceso de aprendizaje del alumnado. El rol que debe adoptar el profesorado en una metodología de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990; Lobato, 1998; Díaz Aguado, 2006 y Apodaca, 2007) encuentra más facilidades de actuación con este tipo de organización horaria, que, inicialmente, ofrece condiciones de partida más favorables para la puesta en marcha de este tipo de propuestas. En este sentido, los nuevos títulos de grado avanzan algo más en este aspecto, considerando tres grupos de prácticas, que pueden facilitar aun más la supervisión del trabajo cooperativo.

La conciencia de una colaboración poco adecuada entre los distintos docentes contrasta, sin embargo, con el mayor grado de acuerdo que el profesorado expresa en relación a la cantidad de trabajos de grupo que se exigen al alumnado, lo que puede interpretarse como un menor grado de percepción de la responsabilidad individual en esa falta de coordinación generalizada. La “débil articulación” que caracteriza a las organizaciones educativas (Weick, 1976) está muy presente en la institución universitaria, condicionando en buena medida la realización de un proyecto formativo coherente. Este hecho se acentúa más si tenemos en cuenta la opinión del profesorado de la titulación de Psicopedagogía, en el que se reconoce una actitud menos receptiva para generar estructuras de trabajo coordinado en comparación con la actitud del profesorado de Magisterio. Las razones que se argumentan en este sentido, falta de tiempo para dedicar a la docencia por la urgencia de las actividades investigadoras para la acreditación, vuelven a poner de manifiesto el poco reconocimiento que se concede a la docencia en la universidad en comparación con las actividades de investigación (De la Herrán, 2010).

Por otra parte, el profesorado estima adecuado el nivel de exigencia de las tareas grupales demandadas al alumnado, mostrando un nivel de acuerdo bastante generalizado en este sentido. No obstante, y aunque no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas, es el profesorado de la titulación de Educación Musical el que mejor considera que las tareas grupales que se demandan al alumnado son adecuadas para su formación. El hecho de ser una especialidad en la que concurren niveles de formación musical muy diversos, que deben armonizarse en proyectos comunes, tales como el coro con el que acompañan la ceremonia de graduación, pensamos que puede haber llevado al profesorado de esta especialidad a una mayor satisfacción con las actividades grupales que vienen planteando.

También puede estar reforzada esta opinión del profesorado de la especialidad de Educación Musical por los esfuerzos acometidos en la implantación de la experiencia piloto con créditos ECTS, así como por la existencia de una Coordinadora de Titulación encargada de impulsar diversas actividades que han contribuido a conocer, aglutinar y armonizar las iniciativas individuales de los y las docentes de esta titulación (Cañizares, García y Osado, 2008).

1.2.3. Criterios que se consideran más adecuados para la constitución de los grupos de trabajo cooperativo

La constitución de los grupos de aprendizaje cooperativo es una de las primeras cuestiones básicas que debemos abordar en este tipo de experiencias. La responsabilidad del profesorado en la formación de los grupos ha sido puesta de manifiesto por distintos autores, tal y como hemos señalado en nuestro marco teórico (Millis y Cottell, 1998; Díaz Aguado, 2006; Lighter, Bober y Willi, 2007 y Shimazoe y Aldrich, 2010). En nuestra investigación, sin embargo, tanto alumnado como profesorado no se muestran partidarios de una intervención rigurosa de los docentes en este sentido, sobre todo si se trata de aplicar criterios académicos.

En el caso del alumnado, este colectivo considera que deben ser ellos mismos los encargados de realizar sus grupos de trabajo, teniendo en cuenta tanto criterios de amistad como criterios académicos. Del mismo modo, es significativo señalar que la posibilidad de intervención del profesorado en la constitución de los grupos, si consideramos la variable curso, es mejor valorada en el primer curso, disminuyendo en relación inversa a medida que se asciende de nivel, una tendencia que vuelve a repetirse. La opinión del alumnado en los grupos de discusión se decanta por la utilización de “criterios mixtos” para la composición de los grupos, en los que el profesorado señale algún requisito básico (p.e. no permitir que haya grupos donde todos sus componentes sean del mismo sexo) a partir del cual puedan formarse los distintos equipos. Por su parte, el profesorado rechaza mayoritariamente la posibilidad de utilizar criterios académicos para realizar los grupos, aunque algunas voces recogidas en los grupos de discusión sí se inclinan más por esta posibilidad, sobre todo las de personas pertenecientes a las áreas de conocimiento de Expresión Artística y Corporal, desde nuestro punto de vista debido a la especial necesidad de considerar los distintos niveles de

competencia curricular en ellas¹⁵. De igual forma, el profesorado de primero manifiesta realizar una *selección aleatoria* en la formación de los grupos (Barkley, Cross y Major, 2007) aspecto que nos parece fundamental para el alumnado de nuevo acceso, puesto que le permite un conocimiento inicial de gran parte de las personas que van a constituir su grupo clase.

Por otra parte, si tenemos en cuenta las distintas especialidades, es significativo el hecho de que el alumnado de la titulación de Educación Musical sea el más partidario de la utilización de criterios académicos a la hora de realizar los grupos de trabajo. Nuestro conocimiento de las características de esta titulación, debido a una dilatada experiencia de docencia en la misma, nos hace pensar que este dato puede atribuirse a los distintos niveles de música con los que este alumnado accede a la universidad, lo cual obliga a aplicar estos criterios en bastantes materias. De esta forma, el alumnado de esta especialidad pensamos que se encuentra más habituado a constituir sus grupos en función de distintas habilidades, por lo que es más factible que pueda hacerlo extensivo al resto de materias.

Por lo que se refiere a la constitución de grupos que tengan una composición diversa en función de distintas variables (sexo, edad, formación...), no podemos olvidar que este es uno de los aspectos fundamentales en los planteamientos del aprendizaje cooperativo, como ya hemos señalado en los aspectos teóricos de este trabajo ((Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Aunque no hay resultados concluyentes sobre los efectos de una mayor o menor heterogeneidad en la enseñanza superior, sí que existe cierto consenso en no descuidar la composición diversa de los distintos grupos de trabajo (Oakley *et al*, 2004 y Felder y Brent, 1994 y 2001). Las respuestas obtenidas por parte del alumnado y del profesorado se sitúan en esta misma línea, puesto que ambos colectivos manifiestan su acuerdo al respecto, estimando la importancia de que la composición de los grupos mantenga cierto nivel de heterogeneidad. Nuestra investigación corrobora los hallazgos de diversos autores como Perret-Clermont

¹⁵ El trabajo en estas áreas está condicionado, en buena parte, por la trayectoria formativa previa del alumnado y, desafortunadamente, estas materias siguen estando bastante desconsideradas en la enseñanza obligatoria. Nuestro alumnado inicia su andadura en la titulación con niveles de partida muy diversos en este sentido, por lo que este profesorado necesariamente está abocado a la utilización de criterios académicos en la formación de los grupos de trabajo.

(1984) quien aboga por una constitución heterogénea de los grupos de trabajo, mostrando la necesidad de que existan niveles de competencia moderadamente discrepantes entre los miembros del grupo para incrementar el conflicto sociocognitivo y el aprendizaje del alumnado. El establecimiento de un parámetro de nivel académico común, según nuestro alumnado, no es un requisito que favorezca la interacción y el aprendizaje grupal.

En el caso del profesorado, es el que imparte docencia en la titulación de Educación Especial el que se muestra significativamente más favorable a que los grupos sean de composición diversa, en lógica correspondencia con la filosofía de esta especialidad, no manifestada de igual forma por el alumnado de la misma. En este caso, es el alumnado de la titulación de Psicopedagogía el que manifiesta un mayor nivel de concienciación con respecto al valor de la diversidad en el trabajo cooperativo, motivado a nuestro juicio por la convergencia en estos estudios de personas con trayectorias formativas diferentes, que pueden aportar experiencias muy enriquecedoras para el trabajo cooperativo y como tal es valorado y reconocido.

Los datos anteriores, no obstante, resultan algo contradictorios, puesto que las opiniones de los participantes consideran necesaria la diversidad en los grupos de trabajo y, sin embargo la intervención del profesorado no se muestra como un dato relevante. Como señalan distintas investigaciones, dejar que sea el propio alumnado el que realice la selección, conduce a la composición de grupos homogéneos, basados fundamentalmente en criterios de amistad (Hinds *et al*, 2000), por tanto nuestros resultados no mantienen la coherencia que cabría esperar en este sentido. Pensamos que estas discrepancias pueden explicarse en función del propio contexto en el que se sitúa nuestra investigación:

- El alumnado universitario es un alumnado adulto, que reivindica sus espacios de autonomía y se muestra resistente en muchos casos a la “imposición” del profesorado.
- Algunas concepciones erróneas sobre el aprendizaje cooperativo (Fernández March, 2007) dejan sentir su influencia sobre este colectivo, que, en algunos casos, puede considerar la obligación de trabajar en un determinado grupo como una

dificultad para el logro de sus objetivos, más que como un beneficio en su trayectoria formativa.

- Igualmente, el profesorado universitario se sitúa habitualmente en una posición de “laissez faire” en estos aspectos, no estimando dentro de sus obligaciones docentes un nivel tan profundo de intervención, propio de otros niveles del sistema educativo, tal y como proclaman algunas voces¹⁶. En otras ocasiones, podemos atribuir también esta actitud a una falta de conocimiento pedagógico sobre este tipo de estrategias formativas, por lo que el trabajo con los distintos grupos se realiza de forma intuitiva y poco fundamentada.

Con relación al tipo de grupo, las preferencias de los protagonistas de nuestra investigación se decantan hacia la constitución de *grupos de base* (Johnson, Jhonson y Holubec, 1999), estables a lo largo de las distintas asignaturas, lo cual facilita la adaptación y el conocimiento mutuo necesarios para conseguir un funcionamiento verdaderamente cooperativo. No obstante, la posibilidad de romper estos grupos para determinadas actividades también es aceptada favorablemente tanto por el profesorado como por el alumnado. En este último caso, podemos hacer algunas matizaciones significativas si tenemos en cuenta el curso de referencia:

- El alumnado que cursa segundo y cuarto se muestra más favorable a mantener la estabilidad de los grupos. El curso cuarto, correspondiente al primer curso de la titulación de Psicopedagogía tal y como hemos comentado anteriormente, vuelve a presentar resultados que lo sitúan en un buen conocimiento de las condiciones

¹⁶ Véase por ejemplo el artículo “Plastilina en la universidad” de Francesc de Carreras <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/plastilina.pdf> Esta corriente de opinión ha sido contestada a través del manifiesto “No es verdad” promovido por la red de Investigación y Renovación Escolar, así como también con la publicación, por parte de profesorado universitario del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, de artículos como “En defensa de la Pedagogía” http://www.elpais.com/articulo/educacion/defensa/Pedagogia/elpepusocedu/20081215elpepiedu_4/Tes

del aprendizaje cooperativo, reafirmando los elementos explicativos que hemos señalado anteriormente en este sentido.

- El alumnado de los primeros cursos es el que se manifiesta más de acuerdo con la posibilidad de poder cambiar los grupos de trabajo en función de la actividad que vaya a ser realizada, en coherencia con la dinámica de trabajo que se realiza en ellos, como se puede derivar del análisis de contenido realizado en el grupo de discusión del profesorado. En estos cursos, el profesorado manifiesta no realizar grupos de trabajo estables en las asignaturas, sino que más bien se decantaría hacia la tipología de *grupos informales* y *grupos formales* (Jhonson, Jhonson y Holubec, 1999), constituidos aleatoriamente para actividades puntuales dentro de la dinámica de aula o para algún proyecto colectivo en concreto.
- El nivel correspondiente a quinto curso vuelve a emitir las opiniones menos favorables, especialmente cuando se trata de la posibilidad de modificar el grupo.

Una última cuestión sería la referida al número de componentes que debe poseer un grupo de trabajo para que éste pueda desarrollar las finalidades pretendidas. Existe cierta unanimidad en la investigación sobre la importancia de que los grupos no sean demasiado numerosos (Lou, Abrami y Apolonia, 2001; Oakley *et al*, 2004; Exley y Dennick y Shimazoe y Aldrich, 2010), de tal forma que las interacciones que se realicen sean adecuadas y no supongan una dificultad para el funcionamiento del grupo, algo bastante frecuente cuando el grupo tiene un elevado número de participantes (Maccario y Ricchiardi, 2003).

Los resultados que hemos obtenido se sitúan en esta misma línea pues, tanto el alumnado como el profesorado de nuestra investigación expresan claramente su preferencia para trabajar con grupos compuestos por un máximo de cinco personas.

1.2.4 Existencia de normas explícitas para la regulación del trabajo cooperativo

Una de las dimensiones que identifican la existencia de una interacción cooperativa hace referencia a la gestión interna del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), para lo cual es necesario establecer un plan de trabajo que regule su funcionamiento. La importancia de estos aspectos es ampliamente reconocida por los protagonistas de nuestra

investigación, mostrándose ambos muy favorables a la existencia de normas para el funcionamiento del grupo, rechazando igualmente que sea el profesorado el encargado de establecerlas de una forma unilateral. Los docentes, no obstante, expresan mayoritariamente sus preferencias ante un tipo de normas que sean resultado de una negociación entre ellos y los grupos, aspecto que el alumnado no descarta taxativamente, aunque sus preferencias se sitúen más en una realización autónoma de las mismas. Estos datos se corresponden con las recomendaciones que señalan algunos autores en este sentido, al considerar que la elaboración por parte del alumnado de su reglamento de funcionamiento permite que sea asumido como algo propio, propiciando una actitud de mayor compromiso para su cumplimiento (Barkley, Cross y Major, 2007).

La elaboración de *contratos de aprendizaje* (Przesmycki, 2000) es una práctica que algunos docentes venimos desarrollando desde hace varios años como medio para formalizar las interacciones que tienen lugar en los distintos grupos, intentando conseguir un mayor grado de compromiso entre los participantes y una mayor cohesión del grupo (Fuentes-Guerra y García Cabrera, 2009 y De León y González, 2010). La explicitación del conjunto de normas en un documento escrito se contempla como una estrategia que puede favorecer la autorregulación del funcionamiento de los distintos grupos, siendo valorada positivamente por los colectivos protagonistas de nuestra investigación. No obstante, podemos destacar algunas consideraciones al respecto:

- El profesorado se muestra significativamente más a favor que el alumnado en la utilización de un documento que recoja las normas de funcionamiento del grupo, poniendo de manifiesto las ventajas que reporta, derivadas de experiencias de innovación ya bastante consolidadas¹⁷

¹⁷ El contrato de aprendizaje cooperativo es una de las actividades que se trabajan de forma sistemática en los siguientes Proyectos de Mejora de la Calidad Docente aprobados en la convocatoria del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente de la Universidad de Córdoba: Olivares García *et al* (2009 y 2010) *Planteamientos innovadores para la docencia de la asignatura de Organización del Centro Escolar y Didáctica General en las titulaciones de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Especial de la titulación de maestro*. De León y Huertas, C y González López, I. (2010)

- Dentro del colectivo del alumnado, constatamos de nuevo una opinión más favorable del alumnado de cuarto curso, en sintonía con las consideraciones realizadas anteriormente sobre la comprensión del aprendizaje cooperativo por el alumnado de este nivel. Así mismo, y en lógica correspondencia, la titulación de Psicopedagogía es la que muestra una opinión más proclive en este sentido. No obstante estos datos, las manifestaciones realizadas por el alumnado en los grupos de discusión nos alerta sobre el riesgo que puede suponer la elaboración de un contrato de aprendizaje como hecho meramente anecdótico, que necesita de un seguimiento y control por parte del profesorado, para evitar la posibilidad de que quede reducido a una simple declaración de intenciones.

Con respecto al desempeño de roles en la dinámica del equipo, hemos de recordar la importancia que tiene esta dimensión, no sólo para la gestión interna del mismo, sino también como oportunidad para poner en práctica distintas habilidades sociales (Millis y Cottell, 1998). Así, alumnado y profesorado en nuestro estudio consideran necesario que las normas de funcionamiento incluyan las funciones que van a desarrollar cada una de las personas que pertenecen al grupo, destacando especialmente, en el colectivo del alumnado, el aprendizaje de habilidades que implica asumir un determinado papel dentro del grupo.

Por otra parte, tanto alumnado como profesorado estiman la importancia de que las normas tengan en cuenta la obligatoriedad de la asistencia a las reuniones, lo cual puede hacernos pensar en el valor atribuido a las interacciones entre los miembros del equipo que, como se señala en la investigación al respecto, debe ser preferentemente presencial, “cara a cara” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 2007).

Con relación a la inclusión de las consecuencias que se derivan del incumplimiento de los compromisos, nuestro estudio nos indica su pertinencia desde el punto de vista de ambos colectivos, aunque el profesorado muestre una opinión más favorable al respecto, posiblemente debida a una mayor percepción de la importancia del grado de responsabilidad individual necesario para un buen desarrollo de la dinámica grupal.

Nuevas estrategias docentes para la formación en competencias profesionales. Evaluación de la guía didáctica INVADID adaptado al crédito europeo.

1.3. Conocer la opinión del alumnado y del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba respecto a las experiencias de aprendizaje cooperativo que se desarrollan en el aula

1.3.1. Desarrollo de la secuencia del aprendizaje cooperativo

Una vez realizada la constitución de los grupos, cada uno de ellos debe empezar a poner en marcha estrategias de funcionamiento que les permitan conseguir las finalidades pretendidas. Como ya hemos señalado en nuestra revisión teórica, el hecho de dividir al alumnado en pequeños grupos no nos asegura una interacción cooperativa (Pujolàs, 2007), puesto que ésta necesita tener en cuenta distintas dimensiones que nos permiten “calificar” una tarea como cooperativa o como un simple sumatorio de distintas partes. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Las valoraciones realizadas por nuestro alumnado en este sentido nos sitúa ante un colectivo que presenta un *conocimiento formal* de cuál debe ser la dinámica más adecuada para el buen funcionamiento del grupo: planificación del trabajo, puestas en común de forma periódica, toma de decisiones consensuada, participación equitativa, evaluación del proceso, etc.

No obstante, hay otros factores que nos hacen pensar en que este conocimiento no se traduce *a posteriori*, en una práctica acorde con estas valoraciones. Por una parte, las opiniones del profesorado no se muestran tan favorables como las del alumnado en este sentido, manifestando una percepción del trabajo de éste que estaría más relacionado con una “suma de partes” que con una interacción cooperativa auténtica. Por otro lado, el discurso resultante de los grupos de discusión de alumnado y profesorado acerca de estos aspectos se muestra también bastante crítico con el funcionamiento de los grupos, alertando acerca de las dificultades de gestionar un grupo en el que no hay una implicación real de todos y cada uno de los componentes (Oakley *et al.* 2004 y Payne y Monk-Turner, 2006). Una posible explicación de este “funcionamiento individualista” que señalan nuestros protagonistas estaría muy relacionada con la excesiva carga de trabajo grupal, que, como ya hemos comentado anteriormente, puede abocar al grupo a estos modos de trabajo dirigidos, casi exclusivamente, a la resolución de los requerimientos de las distintas materias. En líneas generales, podríamos afirmar que constatamos la existencia de cierto “nivel de desencuentro” entre las opiniones de los dos principales protagonistas de este estudio: las actividades que el alumnado declara

realizar habitualmente en su trabajo de grupo no son percibidas como tales por el profesorado, valorándolas éste en menor medida en sus respuestas. Un ejemplo muy significativo de ello lo encontramos en las referencias sobre la evaluación del funcionamiento del grupo que deben hacer los miembros del mismo, como dimensión esencial de un trabajo cooperativo (Jhonson, Jhonson y Holube, 1999), en la que nuestro alumnado manifiesta llevarla a cabo, aunque no de forma mayoritaria, mientras que el profesorado no considera que sea una actividad que los grupos realicen habitualmente.

Dentro de los resultados que manifiesta el alumnado con relación al proceso de funcionamiento del trabajo que realizan en los grupos apreciamos algunas diferencias que se corresponden con algunas otras ya señaladas en anteriores párrafos. Si consideramos las titulaciones que han participado en la investigación, el alumnado de Educación Infantil obtiene puntuaciones significativamente más favorables sobre las distintas acciones que realiza el grupo para llevar a cabo las distintas tareas. La existencia de un proyecto de Titulación bastante consolidado en esta Facultad desde hace varios años, que implica a la mayoría del profesorado de esta titulación, podría ser un factor explicativo en este sentido¹⁸

De igual forma, si tenemos en cuenta el sexo de nuestros participantes, las mujeres muestran una valoración más positiva que los hombres con respecto al proceso de funcionamiento que realiza el grupo de trabajo, lo que nos lleva a considerar estos resultados con las investigaciones que hemos señalado anteriormente respecto a una percepción más positiva de las mujeres en situaciones de cooperación.

1.3.2. Aspectos que contribuyen a mejorar la eficacia del trabajo cooperativo

Las estrategias de aprendizaje cooperativo, tal y como hemos apuntado en la revisión teórica de este trabajo, necesitan un conjunto de condiciones básicas que aseguren su

¹⁸ La titulación de Educación Infantil ha participado activamente y desde su inicio, en las convocatorias de Proyectos Piloto para la implementación del Crédito ECTS. Fruto de esa implicación ha sido el Proyecto de Mejora de la Calidad Docente *El Aula Experimental de Educación Infantil: hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros*, que ha conseguido una alta participación de alumnado y profesorado de la titulación, así como también un mayor acercamiento a los centros de educación infantil de Córdoba capital y provincia.

desarrollo óptimo. En la investigación que presentamos nos hemos interesado por explorar cuáles son los requisitos que, en opinión de estudiantes y profesorado, contribuyen a un mejor nivel de rendimiento y eficacia grupal. Los resultados obtenidos sitúan la intervención del profesorado como el principal factor responsable de un mejor nivel de logro de la tarea grupal, lo cual resulta congruente con la importancia que se atribuye al papel modulador de la actuación del profesorado en los datos provenientes de la investigación (Lou *et al*, 1996; Dillenbourg, 1999; Colomina y Onrubia, 2004; García, Traver y Candela, 2001 y Suárez, 2010). Por lo que respecta al alumnado, la valoración efectuada en este sentido considera que la facilitación por parte del profesorado de unas pautas claras sobre las actividades a desarrollar, la supervisión del trabajo que se realiza en el seno del grupo y el conocimiento de cuáles van a ser los criterios de evaluación que se utilicen, son algunos de los aspectos que, a su juicio, pueden ser más determinantes en la consecución de los objetivos a desarrollar por el grupo. Nuestro alumnado demanda, en líneas generales, una mayor intervención del profesorado en el desarrollo de las actividades de aprendizaje cooperativo, quizás debido a dos elementos a los que ya nos hemos referido anteriormente: de un lado, el desigual nivel de participación de los distintos componentes, lo que supone numerosos conflictos internos para el grupo, y, por otro, la falta de criterios comunes entre el profesorado en la realización de actividades grupales, que se traduce en distintos procedimientos para las mismas (tantos como asignaturas), que deja al alumnado en una situación de gran desorientación al respecto.

De igual forma, el conocimiento previo de los distintos criterios que van a ser tenidos en cuenta en la evaluación, es considerado por el alumnado como otro de los factores que, en su opinión, pueden tener más influencia en la mejora del rendimiento del grupo. Estos datos no resultan demasiado sorprendentes, si tenemos en cuenta que la importancia de la calificación en la vida académica es un hecho evidente, al que no es ajeno nuestro alumnado, mostrándose en muchas ocasiones reticente ante la posibilidad de que el esfuerzo requerido para el trabajo grupal no se refleje posteriormente en la nota correspondiente. Sin embargo, la posibilidad de que el profesorado realice una evaluación diferenciada en función de los distintos niveles de participación se contempla como un aspecto de menor importancia para la eficacia del grupo, al igual que la incorporación de la auto y heteroevaluación entre los miembros del equipo. Estas manifestaciones nos hacen reflexionar sobre cierta tendencia de nuestro alumnado en situar los elementos explicativos del funcionamiento del grupo

preferentemente en factores externos al mismo, considerando en menor medida aquellos otros que están más relacionados con una participación más activa, responsable y comprometida por su parte.

Las opiniones del profesorado con relación a la eficacia del funcionamiento del grupo se decantan, así mismo, por considerar la supervisión y orientación que se ofrece al alumnado como principales elementos explicativos de un buen rendimiento del grupo de trabajo. La conciencia de la importancia del rol que debe desempeñar el docente en la implementación de este tipo de estrategias metodológicas es compartida de forma generalizada por los participantes en nuestra investigación, destacando la importancia de la tutorización del trabajo, “obligando” en algunos casos a los diferentes equipos a tener diferentes encuentros durante la realización de la tarea. En este sentido, cabe destacar algunas voces del profesorado participante en el grupo de discusión, en las que expresan un alto grado de compromiso con el trabajo en grupo, ofreciendo procedimientos e información diversa sobre el mismo, que no se corresponde con un grado de implicación esperado por parte del alumnado. Como hemos visto, el alumnado muestra cierta tendencia a “delegar” en el rol del docente esperando que asuma tareas de control e intervención para regular la vida intragrupal, así como los conflictos e interacciones que se produzcan entre las y los miembros del grupo. Se trata de recurrir a una imagen del docente como persona que detenta el poder en el grupo clase y es el responsable último de la convivencia en el contexto de aprendizaje. El alumnado percibe que no dispone de una posición de poder respecto a sus iguales, lo cual supone un hándicap que dificulta el cumplimiento de las normas necesarias para optimizar el trabajo cooperativo. La responsabilidad atribuida al profesorado, al detentar un estatus de poder superior, nos aproxima a concepciones docentes tradicionales, lo cual puede limitar la construcción de significados que conciben el aula como un espacio de convivencia y corresponsabilidad compartida entre el alumnado y el profesorado.

El profesorado también estima el tipo de actividades que se plantean como favorecedoras de un mejor desarrollo de la eficacia grupal, en consonancia con las evidencias que nos muestra la investigación en esta línea (Serrano y Pons, 2007). En este sentido, el alumnado también pone de manifiesto la importancia de la estructura de tarea que se

demanda, principalmente el de 4º curso, por lo que nos encontramos con otro dato que consolida las apreciaciones que venimos realizando sobre este nivel.

Con respecto a la evaluación del trabajo grupal, el profesorado considera muy necesaria la explicitación previa de los criterios que van a ser utilizados para incrementar el rendimiento del grupo, demostrando así un deseo de llevar a cabo una evaluación justa y transparente, en la que las personas que van a ser evaluadas conozcan los procedimientos que se van a poner en marcha en ese sentido (Pérez Gómez, 2009). Sin embargo, y al igual que en el caso del alumnado, no se muestra tan proclive a discriminar los distintos niveles de participación de los miembros del grupo, así como tampoco a la incorporación de la auto y heteroevaluación de los distintos componentes en la calificación global del mismo. Tal y como se deriva del análisis del discurso generado por los participantes en el grupo de discusión, el trabajo de grupo se concibe como un producto global, supervisado y evaluado en su conjunto, con una calificación similar para todos sus componentes. En este sentido apreciamos cierta confusión en el profesorado al no discriminar entre el proceso de interacción en la tarea grupal y el logro de un resultado colectivo, más o menos satisfactorio. No tiene por qué ser coincidente la obtención de un resultado grupal aceptable con el desarrollo de un proceso de interacción grupal rico, equitativo y equilibrado. El profesorado, de forma mayoritaria, evalúa el trabajo cooperativo a través del producto o resultado final, no abordando el proceso interactivo y de cooperación puesto en marcha para su elaboración. Tampoco se suelen valorar los diversos niveles de apropiación de conocimientos que pueden poseer las distintas personas que forman parte del equipo de trabajo.

La discriminación de la participación de cada uno de los componentes se determina en función de la inclusión de otros procedimientos de evaluación, que informan sobre el nivel de realización individual. Algunas condiciones organizativas de la enseñanza universitaria (Santos Guerra, 1999), tales como el gran número de alumnado bajo la responsabilidad de un solo docente, impiden, en buena parte la posibilidad de poder hacer un seguimiento más exhaustivo del devenir de los distintos grupos en el transcurso de las asignaturas.

1.4. Describir fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora del aprendizaje cooperativo percibidas por el alumnado y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

1.4.1. Fortalezas sobre el trabajo cooperativo que identifican el alumnado y el profesorado

La gran potencialidad que entraña el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de relaciones sociales es una de las principales fortalezas que pone de manifiesto el colectivo del alumnado, señalando de una forma muy explícita la oportunidad que supone el trabajo cooperativo para la adquisición de habilidades comunicativas (expresión oral, planificación del discurso, asertividad, claridad expositiva, planteamiento de cuestiones...) y habilidades interpersonales (desempeño de distintos roles, mediación en conflictos, expresar apoyo y desacuerdos...) (Apodaca, 2009). Esta fortaleza, por contra, no es considerada por el colectivo del profesorado que centra su atención en resaltar las ventajas del aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar cotas de rendimiento académico superior que el que pueda obtenerse de forma individual, tal y como se constata en los resultados de la investigación al respecto (Johnson, Johnson y Smith, 2007). Este aspecto también es señalado por el alumnado, evidenciando el enriquecimiento que supone el trabajo compartido para una comprensión mucho más significativa de las distintas materias.

El alumnado destaca también como fortaleza de la metodología de aprendizaje cooperativo los beneficios que comporta para la salud psicológica de las personas que lo realizan. Tal y como ha sido ampliamente demostrado en la literatura de referencia la cooperación promueve el desarrollo de una mayor autoestima y autoaceptación que las situaciones competitivas o de trabajo individual (Gavilán, 2002; Johnson, Johnson y Smith, 2007). En este sentido, los estudiantes que han participado en esta investigación realzan el apoyo que suponen las tareas cooperativas en su esfera personal, al proporcionarles una mayor confianza en sus capacidades y posibilidades de acción.

Por último, ambos colectivos coinciden en apreciar el aprendizaje cooperativo como una estrategia idónea para el desarrollo de competencias imprescindibles en el desempeño de la docencia.

1.4.2 Debilidades sobre el trabajo cooperativo que ponen de manifiesto el alumnado y el profesorado

El diseño y desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo es un proceso complejo, como ya hemos señalado en nuestra revisión teórica, que necesita unas determinadas condiciones para que sea realizado de una manera satisfactoria. En este sentido, es preciso que pongamos de manifiesto cuáles son los elementos que, a juicio de nuestros participantes, dificultan la puesta en marcha de este tipo de estrategias en el aula universitaria.

La principal debilidad señalada tanto por el profesorado como por el alumnado hace referencia a la falta de compromiso e implicación hacia las tareas grupales por parte de los distintos componentes. La percepción de una distribución poco equitativa, que beneficia a las personas que menos se implican, es considerada como uno de los principales obstáculos para el funcionamiento de los grupos de trabajo. La sensación del “efecto polizón” (Slavin, 1999) parece apropiarse de los participantes de nuestra investigación, que reiteran la posibilidad que brinda este tipo de metodología a algunos estudiantes de “viajar gratis” en el transcurso de su trayectoria formativa, afianzados en actitudes muy individualistas e influyendo negativamente en la concepción del trabajo de grupo que posee el resto. En este sentido, la diversidad de intereses y estilos que confluyen en los distintos equipos es otro de los puntos débiles señalados por el alumnado, sobre todo por los conflictos que surgen y que no siempre se resuelven positivamente.

Por otra parte, tanto profesorado como alumnado ponen de manifiesto aspectos referidos a la necesidad de una gestión adecuada del tiempo que requiere poner en marcha este tipo de estrategias. En el caso del alumnado, las debilidades se focalizan tanto en la falta de disponibilidad horaria, que desemboca en la imposibilidad de encontrar una franja en la que todos puedan estar presentes, como en la gran cantidad de tiempo que se precisa para desarrollar el trabajo conjunto, considerándose un “tiempo perdido” que, en muchas ocasiones resta dedicación al estudio u a otro tipo de trabajo más individual. El profesorado, por su parte, también se muestra consciente de la exigencia implícita en este tipo de metodologías, que requiere disponer de tiempos amplios para la planificación, seguimiento y evaluación de la dinámica de todos y cada uno de los grupos, lo que pueda llevarle a descuidar

otros aspectos demandados en el contexto profesional universitario, tales como la investigación y la gestión. Consecuentemente, la existencia de grupos-clase muy numerosos es señalada por el colectivo del profesorado como un elemento obstaculizador para una supervisión más exhaustiva y continua de las prácticas cooperativas que se llevan a cabo.

La actuación del profesorado, por último, es otra de las debilidades que los estudiantes de nuestro estudio atribuyen a las experiencias de aprendizaje cooperativo que han venido realizando en su trayectoria formativa. Así, y en coherencia con otros apartados ya comentados, el alumnado percibe que el trabajo individual no está demasiado reconocido por el profesorado, quedando diluido en una calificación global para todo el grupo que no recoge las aportaciones realizadas por cada uno de los componentes. Los docentes, por su parte, también manifiestan sus dificultades para distinguir la contribución de cada uno de los miembros del grupo en el resultado global del mismo, por lo que existe cierto nivel de correspondencia en este sentido.

1.4.3. Sugerencias de mejora que plantean el alumnado y el profesorado acerca del trabajo cooperativo

Las sugerencias de mejora formuladas por el alumnado participante en la investigación que presentamos se centran mayoritariamente en la intervención del profesorado durante el desarrollo de las distintas experiencias de aprendizaje cooperativo que tienen lugar en el transcurso de las diferentes asignaturas. Un mayor control y supervisión de las tareas, la explicitación clara del procedimiento a seguir para el trabajo del equipo, más reconocimiento individual de las actividades realizadas, así como un mayor grado de coordinación, son algunas de las propuestas que el alumnado considera que mejorarían significativamente el desarrollo de la metodología de aprendizaje cooperativo. El rol del docente, por tanto, es concebido por este colectivo como un pilar esencial, exigiendo una mayor implicación y sistematización de las prácticas de aula que quieran llevarse a cabo siguiendo este tipo de estrategias. Por otro lado, el alumnado también es consciente de actitudes poco favorecedoras del trabajo cooperativo y, consecuentemente, también señala un cambio en las actitudes de los participantes como un factor que supondría una mejora sustantiva en el funcionamiento de los grupos de trabajo. La importancia de una actitud de compromiso hacia la tarea grupal, la asunción de responsabilidades y la conciencia de la implicación individual en el logro de las metas grupales

son algunos de los elementos puestos de manifiesto en este sentido por el alumnado. Su perspectiva, por tanto, sitúa las mejoras para el aprendizaje cooperativo tanto en factores externos (rol del profesorado) como en internos (actitud del alumnado).

Las sugerencias de mejora realizadas desde el punto de vista del profesorado se centran, mayoritariamente y al igual que en el caso del alumnado, en una mayor supervisión y control de los distintos grupos, como acción favorecedora de un mejor funcionamiento de éstos. El profesorado se muestra, por tanto, conocedor de la importancia que tiene su intervención en la creación de las condiciones idóneas para que tengan lugar una situación realmente cooperativa (García, Traver y Candela, 2001) y así lo expresa. De igual modo, también dirige sus sugerencias hacia una mayor coordinación del equipo docente, manifestando la necesidad de realizar propuestas interdisciplinares que impliquen un trabajo globalizado, en línea con las nuevas propuestas que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior. Algunas voces, no obstante, también sitúan las mejoras en las habilidades básicas requeridas para el trabajo de grupo que, en muchas ocasiones, no alcanzan el nivel esperado para el alumnado de enseñanza superior. Igualmente, en el caso del alumnado, las opiniones generadas por los grupos de discusión realizados ponen de manifiesto la necesidad de formación específica en este sentido, expresando su desconcierto ante la exigencia de llevar a cabo una tarea sobre la que, en la mayoría de los casos, no poseen experiencia ni información previa.

Los aspectos relativos a la organización de la institución también son sugeridos por ambos colectivos, que, en el caso del profesorado, reclama grupos menos numerosos para poder realizar un seguimiento más exhaustivo de la dinámica de trabajo, mientras que el alumnado solicita una mayor utilización de los módulos presenciales para el trabajo cooperativo, lo que atajaría los inconvenientes derivados de la incompatibilidad horaria de los participantes.

A modo de síntesis, las principales conclusiones derivadas del estudio realizado serían las siguientes:

- En líneas generales, las opiniones del alumnado y del profesorado muestran bastantes puntos de convergencia, lo que nos sitúa ante una población que comparte los principales significados en relación a las cuestiones planteadas.
- Alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación conceptualizan el aprendizaje cooperativo positivamente, mostrándose conocedores de los beneficios derivados de su utilización para el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- La planificación que realiza el profesorado de las propuestas de aprendizaje cooperativo que se llevan a cabo en esta institución no responde a una acción coordinada de los distintos equipos docentes, y como tal es percibida tanto por el alumnado como por el propio colectivo del profesorado.
- Se aprecia una tendencia generalizada a que la responsabilidad de la constitución de los grupos de trabajo recaiga fundamentalmente en el colectivo del alumnado, reflejando poco conocimiento del papel del profesorado en este sentido. Así mismo, hay una preferencia muy marcada hacia el trabajo con grupos estables que no tengan un número excesivo de componentes.
- Es importante para ambos colectivos que los grupos de trabajo adopten unas normas de funcionamiento que, en líneas generales, sean fruto de la negociación y el consenso entre profesorado y alumnado.
- El alumnado tiene una visión del proceso de funcionamiento de los grupos de trabajo positiva, en contraste con una visión más crítica de la secuencia de actividades que presenta el profesorado.
- Los aspectos relativos a la eficacia del trabajo grupal se sitúan mayoritariamente en la actuación del docente, que se señala como uno de los factores de más influencia para un buen rendimiento del grupo.

1.5. Proponer acciones que contribuyan a la mejora del aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Una vez presentadas las principales conclusiones de nuestro estudio, hemos diseñado una propuesta de intervención dirigida a todos aquellos aspectos sobre el aprendizaje cooperativo sobre los que podemos incidir de cara a una mejora global de la práctica de esta metodología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Nuestro objetivo principal se centra en esbozar líneas de intervención que puedan ser tenidas en cuenta por los distintos sectores implicados, de tal forma que la investigación realizada redunde en un beneficio global de la institución.

Aunque hemos dividido la diferentes acciones de nuestra propuesta en función de los distintos agentes participantes de cara a una mayor claridad del discurso, somos totalmente conscientes de la interrelación existente entre ellos y de su recíproca influencia.

1.5.1. Propuestas en relación con el profesorado

En líneas generales, consideramos que las acciones que proponemos con relación al profesorado estarían orientadas a conseguir que este colectivo tuviese un grado de concienciación mayor sobre el rol del docente, como factor principal para un desarrollo óptimo del aprendizaje cooperativo, propiciando con su intervención contextos de trabajo idóneos para que los beneficios que comporta esta metodología tengan lugar. Más concretamente, pensamos que el profesorado debería de tener en cuenta las siguientes líneas de actuación:

- Mostrar una actitud de plena confianza en las potencialidades formativas del aprendizaje cooperativo, punto de partida imprescindible para conseguir la implicación y motivación del alumnado hacia este tipo de prácticas.
- Concienciar al alumnado acerca de las distintas dimensiones que integran el aprendizaje cooperativo, fomentando la importancia del compromiso individual como factor imprescindible para los buenos resultados del grupo.
- Entender el trabajo cooperativo como un aprendizaje a largo plazo, por lo que es importante tener en cuenta el nivel en el que se sitúa nuestra docencia, de cara a

una mayor o menor exigencia en este sentido. La complejidad de la tarea debe incrementarse progresivamente a medida que se avanza en los diferentes niveles.

- Considerar las posibilidades del trabajo cooperativo como desarrollo de un trabajo más autónomo por parte del alumnado a medida que transcurre su recorrido formativo por los distintos cursos, tratando de evolucionar desde formatos cooperativos en los que existe mayor supervisión y control externo hasta procesos internos de autorregulación más controlada por el propio alumnado.
- Conocer las distintas experiencias de trabajo grupal que se realizan en el nivel/curso en el que se desarrolla la docencia, con el fin de evitar una sobrecarga de tareas grupales. Como hemos señalado en los resultados de la investigación, éste sería el aspecto que parece estar influyendo más negativamente en el desarrollo de la metodología cooperativa, por lo que debemos reflexionar sobre el mismo, incorporando a nuestra práctica niveles más amplios y sistemáticos de coordinación y colaboración. En este sentido la figura de la Coordinación de Titulación, creada recientemente en la Universidad de Córdoba, puede asumir el análisis de las actividades, tanto presenciales como académicamente dirigidas, que incluye en sus Guías Docentes el profesorado que imparte docencia en el mismo curso, para tratar de racionalizar las demandas académicas que se realizan de forma simultánea desde diversas asignaturas y/o materias.
- Definir y explicitar de forma clara los procedimientos de trabajo grupal que debe realizar el alumnado, a fin de orientar a éste sobre los modos de realización más idóneos. En este sentido, sería interesante llegar a un consenso dentro del equipo docente, elaborando documentos de apoyo como instrumentos básicos para la configuración, constitución y funcionamiento de los grupos de trabajo en el aula.
- Propiciar la elaboración de contratos de aprendizaje cooperativo que sirvan de guía y orientación para el desarrollo de la dinámica grupal.
- Intervenir más directamente en la formación de los distintos grupos de trabajo, de cara a conseguir un nivel de heterogeneidad, que beneficie el rendimiento de todas las personas que forman parte de ellos.

- Supervisar el trabajo cooperativo de forma regular durante el transcurso de las diferentes materias, utilizando para ello los tiempos y espacios que se proporcionan desde la institución, tales como tutorías y módulos prácticos. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser instrumentos muy aprovechables para poder realizar un seguimiento detallado de los procesos que se desarrollan en los distintos grupos.
- Diseñar actividades grupales que impliquen interdependencia entre sus componentes, estructurando la tarea de manera que resulte un elemento motivador para el trabajo conjunto. La utilización de algún método más estandarizado de aprendizaje cooperativo puede ser muy eficaz para conseguir estas condiciones. De igual modo, también sería interesante el desarrollo de propuestas de trabajo interdisciplinares, que integren materias y contenidos diversos.
- Tener en cuenta un sistema de evaluación que reconozca el trabajo realizado tanto de forma conjunta como individual, valorando igualmente el proceso y el producto llevado a cabo por el grupo.

1.5.2. Propuestas en relación con el alumnado

Las líneas de intervención con el alumnado estarían centradas fundamentalmente en conseguir una actitud de compromiso e implicación hacia las tareas cooperativas, sensibilizándolo acerca de la importancia del trabajo cooperativo en su desarrollo personal y profesional:

- Desarrollar actividades que sensibilicen al alumnado sobre el valor de la cooperación, como competencia básica e imprescindible para el desempeño de la profesión docente. A tal fin, los primeros cursos deben ser objeto de sesiones formativas en este sentido, de tal forma que se produzca una socialización positiva hacia el trabajo cooperativo en los inicios de la formación.
- Fomentar la adquisición de habilidades sociales básicas para el funcionamiento del trabajo cooperativo, desarrollando acciones en las que se propicien habilidades de

escucha activa, asertividad, aceptación de las diferencias y resolución positiva de conflictos. El trabajo sobre distintas dinámicas de grupo puede ser una buena estrategia en este sentido.

- Rentabilizar los espacios y tiempos presenciales para el trabajo cooperativo que se ofrecen desde el marco institucional, de tal forma que puedan neutralizarse los problemas de compatibilidad horaria de los distintos componentes del grupo. En este sentido, debemos reflexionar sobre las posibilidades educativas que nos ofrecen herramientas como las redes sociales que, utilizadas desde la consideración de los requisitos de la interacción cooperativa, pueden favorecer el funcionamiento de los distintos grupos, facilitando los encuentros en un entorno virtual. La creación de entornos cooperativos en la Web 2.0 puede ser un estímulo para la motivación del alumnado hacia este tipo de tareas, dada su presencia cada vez mayor como elemento de comunicación en distintos contextos sociales.
- Implicar al alumnado en procesos sistemáticos de autoevaluación y heteroevaluación del funcionamiento de su grupo de trabajo, estimulando a la resolución positiva de los conflictos que puedan surgir.
- Adquirir la responsabilidad de conocer y utilizar la información básica sobre aprendizaje cooperativo que el profesorado proporciona en distintos formatos (plataforma Moodle, guías docentes, páginas Webs...), lo cual puede facilitarle en gran medida el desarrollo de las actividades grupales.

1.5.3. Propuestas relacionadas con la institución universitaria

Creemos muy necesaria la reflexión sobre algunas variables organizativas que pueden ser claves para la innovación docente en la enseñanza universitaria. Así, las propuestas que formulamos en relación con el marco institucional se orientan a la consideración de algunos elementos organizativos que pueden favorecer mejores condiciones para el desarrollo de experiencias de aprendizaje cooperativo. Aun siendo conscientes de las dificultades que conllevan, pensamos que algunas de las acciones que podrían llevarse a cabo en este sentido serían las siguientes:

- Reducir el número máximo de estudiantes que pueden constituir un grupo de docencia, tal y como se establece en las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Facilitar la contratación de personal auxiliar, en el caso de la existencia de grupos muy numerosos, que ayude al profesorado responsable en las tareas que conlleva la gestión de un aula organizada de forma cooperativa.
- Considerar la adquisición de las competencias transversales como responsabilidad de toda la institución, estableciendo equipos de trabajo encargados de su desarrollo intra e interniveles. En este sentido, es importante potenciar la figura de la coordinación de titulación, como referente principal para asegurar una secuencia de aprendizaje coherente.
- En relación con nuestro tema, el aprendizaje cooperativo, creemos necesario la elaboración de documentos de apoyo tanto para el profesorado como para el alumnado, para ser asumidos por la institución y difundidos por canales de comunicación oficiales, tales como la página Web. El proyecto de innovación que desarrolla el grupo docente 068, centrado en esta línea de trabajo, podría ser el encargado de llevarlo a cabo. De igual forma nos parece importante la difusión desde la institución de proyectos de investigación como PROECO¹⁹, herramienta informática para la evaluación de competencias de los estudiantes de grado, de gran utilidad para determinar el nivel de competencia cooperativa que presenta nuestro alumnado.

¹⁹ Mérida, R. (Coord.) (2008 y 2009). *Aplicación informática autoadministrada para realizar la evaluación ex-ante y ex-post de competencias transversales del alumnado de grado*. Acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario 2008 y 2009. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://82.223.160.188/mec/carga/repositorio/20090629124727Memoria%20Final%20EA-2008-0239.pdf>

- La consideración del aprendizaje cooperativo en las titulaciones que se imparten en nuestra Facultad debe tener en cuenta, no sólo la importancia de la adquisición de la competencia cooperativa de nuestro alumnado, sino que también debe contemplar ésta como contenido curricular, de tal forma que nuestro graduados sean capaces de poner en marcha este tipo de estrategias en sus futuras aulas de primaria e infantil. Por ello, creemos necesario que, desde la asignatura de Prácticum se impulse la elaboración de propuestas metodológicas en esta línea, así como también la colaboración de nuestro alumnado con los profesionales de los centros de prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. y Benito, M.L. (Coord.) 2006. *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Aguiar, N y Breto, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula: cursos 2002/03 y 2003/04*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Alba Pastor, C. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEs/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf
- Alfageme González, B. (2001). Antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo. *Anales de Pedagogía*, 19, 139-156.
- Alfageme González, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-1016108-114633//Alfageme1de3.pdf.
- Alonso, R. y Berbel, S. (1999). *Procesos grupales e intergrupales*. En P. González (Ed.) *Psicología Social*. Madrid: Síntesis. 141-166.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*.
- ANECA (2006). Programa de Convergencia Europea. Disponible en http://www.aneca.es/media/148149/publi_convergencia_060620.pdf. Consultado el 15 de Julio de 2010.
- Antúnez, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Apodaca, P.; Alfaro, I.J.; Arias, J.M; García, E.; Lobato, C; y Pérez, A. (2006). *Sistemas y estrategias de evaluación de las competencias a desarrollar en una titulación universitaria*. Comunicación presentada al 4º Congreso Internacional de Didáctica Universitaria e Innovación. (CIDUI) Barcelona.
- Apodaca, P. (2009). Estudio y trabajo en grupo. En De Miguel Díaz, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza para el aprendizaje y desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial. 169-190 (2ª reimpresión).
- Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros escolares*. Barcelona: Ciispraxis.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ayestarán, S., Aritzeta, A. y Gavilanes, J. (2006). *Rumbo a la innovación. Trabajo en equipos y cambio cultural en las organizaciones*. Zamudio: Cluster del Conocimiento.
- Arkin, H. y Colton, R. (1968). *Tables for statisticians*. New York: Barnes & Noble.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning. *College Teaching*, 51, 169-174.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Paidós.

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnett, R. (1996). *The limits of competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Pres.
- Barkley, E.; Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Bartolomé Pina, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Batista, L. y Rodrigo, M.J. (2002). ¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales? *Infancia y Aprendizaje* 25 (1) 69-84.
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beer, C.T., & Darkenwald, G.G. (1989). Gender differences in adult student perceptions of college classroom social environments. *Adult Education Quarterly*, 40, 33-42.
- Benedito Antolí, V. Prólogo, en Goñi, J. (2005) *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Benito, A; Bonsón, M. e Icarán, E. (2005). Metodologías activas. En A. Benito y A. Cruz. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanco Abarca, A. (1988). *Las cinco tradiciones en psicología social*. Madrid: Morata.
- Blanco Fernández, A. (Coord.)(2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blazquez Entonado, F. (1994). Métodos socializadores. En Sáenz Barrio, O. (Dir) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Bolívar Botía, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11 "Formación centrada en competencias (II)"* Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2s.
- Bolívar Botía, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* Archidona: Aljibe. 1-13.
- Bossert, S. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education, 15*, 225-250.
- Botey, J. y Flecha, R (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía, 256*, 53-56.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bruffee, K.A. (1995). Sharing our toys: Cooperative versus collaborative learning. *Change January/February 27 (1)* 12-18.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Buendía, L. y Colás, P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bulut, S. (2010). A cross-cultural study on the usage of cooperative learning techniques in graduate level education in five different countries. *Revista Latinoamericana de Psicología* 42 (1): 111-118.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *CEDEFOP*, 1.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleformación. En Martínez, F. (Comp.) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós. 129-156.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3) Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Cañizares Sevilla, A.B.; García Cabrera, M.M. y Osado Seco, P. (2008). La experiencia piloto de la Titulación de Maestro de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En M. Hijano del Río (Coord.). *Las titulaciones de Educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Archidona: Algibe. 473-485.
- Carrasquer, P.; De Lama, A.; Gibert, F.; Orgaz, N.; Parella, S.; Reynal, N.; y Solà, X. (2006). *Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials. (ACECS) (GI-IDES)*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat de Barcelona.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). Disponible en [http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta Magna Bolonia.pdf](http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf).

- Casal Madinabeitia, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo. En Fonseca Mora, M. C. (ed.) *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum. 157-176.
- Casal Madinabeitia, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). *Situación actual de la investigación en España en torno a la metodología de aprendizaje cooperativo*. Aportación a las III Jornadas de Aprendizaje Cooperativa UTECAM. Disponible en www.soniacasal.es/documentos/Situacion_actual.ppt.
- Casal Madinabeitia, S. (2008). Estrategias de aprendizaje cooperativo. En García Lázaro, J. Bautista y Fernando Trujillo Sáez (eds.). *Linguared. Red Profesional de Formación para el Profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada*. Granada: Centro de Formación de Profesores de Granada. 69-98.
- Castells Oliván, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/Informe%20de%20la%20CIDUA%202005.pdf>. Consultado el 31 de Julio de 2010.
- Clemente Díaz, M. (1992). El análisis de contenido: características generales y análisis categorial. En M. Clemente Díaz (coord.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colás Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Coll, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82, 8-12 Reproducido en C. Coll *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (65-79). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P. y Melero, M.A. (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores. 193-317.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346, 33-70.
- Collis, B. (2007). *Perspectivas de diseño en la educación por competencias*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado por el CIDUI. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. 415-436.
- Colomina, R. (2010a). *El trabajo en grupo en la asignatura Psicología de la Educación. Curso 2010-2011*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.
- Colomina, R. (2010b). *Dimensiones de análisis de la colaboración para aprender. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

- Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Universidades Públicas Andaluzas (2006). *Convocatoria para la profundización de la Innovación Docente en el marco de las Experiencias Piloto del Sistema de Créditos Europeos*.
- Coronel, J.M. (1998). Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros. *Investigación en la Escuela*, 34, 37-47.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cubero, R. y Luque, A. (2004) Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 137-153.
- De León, C. y González López, I. (2010) El contrato de aprendizaje. Disponible en: http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=12
- De Luque Sánchez, A. y Ontoria Peña, A. (2000). *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planes_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.

- De Vries, D. y Edwards, K. (1973). Learning games and Student Teams: Their effect on Classroom process. *American Educational Research Journal*, 10 307-318.
- Declaración de Bergen (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior* (19-20 de Mayo de 2005), disponible en <http://www.eees.es/documentacion.php> (consultado el 30-VI-2010).
- Declaración de Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior* (19 de Septiembre de 2003), disponible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf (consultado el 30-VI-2010).
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior* (19 de Junio de 1999), disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf (consultado el 30-VI-2010).
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior* (La Sorbona, 25 de Mayo de 2008), disponible en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (consultado el 30-VI-2010).
- Declaración de Londres (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior* (17-18 de Mayo), disponible en www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf (consultado el 30-VI-2010).
- Declaración de Lovaina/Louvain- la- Neuve (2009). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior* (28-29 de Abril), disponible en www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (consultado el 30-VI-2010).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dikinson.
- Del Canto, P.; Gallego, I.; López, J. M. ;Mora, J. Reyes, A.; Rodríguez, E.; Sanjeevan, K. ; Santamaría, E. y Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación en Innovación Educativa Universitaria* 2 (4) 211-216.

- Delucci, M. (2006). The efficacy of collaborative learning groups in an undergraduate statistics course. *College Teaching* 54 (2) 244 – 248.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative-learning: Cognitive and computacional approaches*. Oxford: Elsevier.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice-Hall.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. y Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*. 23, (7) 5-12.
- Dublín descriptors (2004). Disponible en <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Descriptor%20de%20Dublin.pdf> Consultado el 17-10-2010.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero, M. A. (comp.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI. 167-186.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza. 49-85.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Engel, A. y Onrubia, J. (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 515-528.
- Erickson, F. (1982). *Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure*. En L. CH. Wilkison (comp.), *Communicating in the classroom* (153-181). New York:Academic Press.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)". Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2 Consultado el 30 de Julio de 2010.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Feixas Condom, A. (2008). El papel del profesor universitario en el EEES. En Hijano del Río, M. (Coord.) *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Archidona: Aljibe 13-45.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1994). *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs*: ERIC Document Reproduction Service, ED 377038, [Online]. Disponible en <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75, Disponible en: [http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/CLStrategies\(JCCCT\).pdf](http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/CLStrategies(JCCCT).pdf). Coopreport.html.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A (1995). Piaget, el conflicto sociocognitivo y sus límites. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores. 3-27.
- Fernández Fernández, J.A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En Trilla, J. (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 313-341.

- Fernández March, A. (2009). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Zaragoza: ICE. Disponible en www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Metodologías_activas.pdf.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hispagraphis.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fidalgo, R. y García Sánchez, J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35 (1-2) 35-48.
- Forman, E. y Cazden, C. (1985). Exploring Vigotskian perspectives in Education: The cognitive value of peer interaction. En Wertsch, J. V. (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 323-347.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, P., Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2002). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*. Madrid: Pirámide.
- Fuentes-Guerra, M. y García Cabrera, M. M. (2009). *El trabajo en grupo*. Documento policopiado. Universidad de Córdoba.
- Galán, L. (2004). *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia (Cosdibo)* Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/cosdibo.pdf>. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.
- García Cabrera, M.M, Mérida Serrano, R. y Blanco Ruiz, S. (2002). La cooperación en la universidad: una manera de construir la convivencia y compartir los aprendizajes.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (1). Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717784.pdf. Consultado el 16 de Agosto de 2010.

- García Cabrera, M.M. y Mérida Serrano, R. (2004). El cuaderno de trabajo: un instrumento de aprendizaje e investigación de la asignatura de Organización del Centro Escolar. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- García Cabrera, M.M; González López, I. y Mérida Serrano, R. (en prensa). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*.
- García del Dujo, A. y Suárez Guerrero, A. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de educación*. 354. 473-498.
- García Garrido, J.L. (2002). El educador, clave de la calidad en educación. En C. Ornelas (Comp.), *Valores, Calidad y Educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. México: Aula XXI Santillana. 51-85.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Grupodelta.
- García López y otros (1996). *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior. Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9).
- García Ruiz, R. y González Fernández, N. (2005). El aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica a la formación universitaria. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. 208, 9-14.

- Gavilán Bouzas, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y el desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación* 192, 506-521.
- Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.
- Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica* 10-11, 199-214.
- Gil Montoya C.; Gil Montoya, M. D. ; Ramírez Álvarez, M. I. ; Gil Montoya, F. ; Alías García A.; Baños Navarro, R.; Mazzuca,T.(2009). Aprendizaje cooperativo, evaluación y TICS: e-portafolio de equipo. En Gil Montoya, M. D., Ramírez Álvarez, M.I. y Gil Montoya, C. (Eds) *Actas de la IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería: ISBN: 978-84-692-3661-1.
- Gillies, R.M. y Ashman, A.F. (2003). *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gonzalez, M. (2010). El aprendizaje cooperativo en la universidad española. Conferencia realizada en las X Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo. Disponible en http://giac.upc.es/JAC10/10/1%20Comunicaci%F3n%20Jac10_marisa.pdf.
- González Sanmamed, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europeo*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.red-u.org/img/estudios_informes/informe_EEES.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.

- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación* 42, 1-13.
- González, N. y Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón* 60 (2), 91-106.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report*. Phase one. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Dos*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, M.P.; Silva, M. y Cornejo, J.M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. EUB: Barcelona.
- Goñi Zabala, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En Paredes, J. y Herrán, A. de la (Coords.) *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach, *International Journal of Research in Education*, 13(1), 113–119.
- Hinds, P. J.; Carley, K.M.; Krackhardt, D. y Wholey, D. R. (2000). Choosing work group members: Balancing similarity, competence and familiarity. *Organization Behavior and Human Decision Processes* 81 (2), 226-251.

- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayos de descripción y previsión. *Curriculum*, 2: 136-190.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional*. Madrid: Subdirección general de formación de gestión ocupacional.
- Johnson, D. W. (1970). *Social psychology of education*. New York: Holt.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10 5-10.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213–240.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 3–15.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson D. W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. y Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000a). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000b). *Civil political discourse in a democracy: the contribution of Psychology*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005a). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs*, 131, 285–358.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research* 53: 5–54.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.; Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a metaanalysis*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology* 19, (1) 15-29.
- Johnson, D.; Johnson, R. ; Holubec, E. y Roy, P. (1984). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Alexandría: Association for Supervision and Curriculum Development. (Trad. Cast.: *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Argentina: Aique).
- Johnson, D. ; Maruyana, G.; Johnson, R. T.; Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, R. T.; Johnson, D. W.; deWeerd, N.; Lyons, V. y Zaidman, B. (1983). Integrating severely adaptatively handicapped seventh-grade students into

constructive relationships with no-handicapped peers in science class, *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 611–618.

- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op: A flexible cooperating learning technique. En R. E. Slavin, S. Sharan, C. Webb y R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press. 437-456.
- Katzenbach, J.R. y Smith, D. K. (1995). *Sabiduría de los equipos*. Madrid. Díaz de Santos.
- Lara Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE: Estudios sobre educación*. 1, 99-110.
- Lara, S. y Naval, C. (2002). La cooperación a través de la red: una guía de recursos. En C. Naval (Ed.) *Participar en la sociedad civil*. 273-293.
- Lara, S. y Repáraz, R. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3) 367-387.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupo*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_tesis?codigo=310&orden=0.
- León del Barco, B. (2005). Factores cognitivos que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo: el papel de las autoverbalizaciones durante la interacción social. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 12, 209-220.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Anales de Psicología* 22 (1):105-112.

- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Campo abierto: Revista de Educación*, 25-26, 13-22.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2006). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europeo. *Ed-Uco. Revista de investigación educativa* 2, 151-159.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica* 12 (2) 269-278
- Levi-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias* Barcelona: Gestión 2000.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Madrid: Morata.
- Lewis, R. (2001) *Grupos de trabajo en comunidades virtuales*. En Jornadas de la red FREREF NTIC. Disponible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html>.
- Lewis, R. y Smith, D. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Florida: St. Lucie Press.
- Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado número 89, de 13 de abril de 2007).
- Lightner, S.; Bober, M.J. y Willi, C. (2007). Team-Based Activities to Promote Engaged Learning. *College Teaching*. 55 (1) 5-18.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica* 4, 59-76.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Bilbao: Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco.

- Lobato, C.; Apodaca, P.; Barandiaran, M.; San José, M.J.; Sancho, J. y Zubimendi, J.L. (2010). Development of the competences of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal of Information and Operations Management Education* 3 (3) 224 – 240.
- López de Ceballos, P., García González-Gordon, H. y Merlo, J. (2001). *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Popular.
- López Herrerías, J. A. (2008). *La universidad (y el proceso de Bolonia: EEES)* Huelva: Hergué.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) 221-232.
- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3) 93-119.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996) Within-Class grouping. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4) 423-458.
- Lou, Y., Abrami, P.C., y d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 71 (3) 449-521.
- Maccario, D. y Ricchiardi, P. (2003). *Riuscire all'università. Strategie e strumenti per costruire il proprio progetto di apprendimento*. Lecce: Prensa Multimedia Editore.
- Maddux, R. (1991). *Formación de equipos de trabajo*. México: Trillas.

- Maldonado, A. (2004). Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (3) 43-59.
- Marcelo, C. (2008). Estudio sobre la innovación educativa en España. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer. 513-522.
- Martí, E. y Solé, I. (1997). Conseguir un trabajo de grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255. 59-64.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 513-531.
- Matthews, R.; Cooper, J.L.; Davidson, N. y Hawkes, P. (2003). Building bridges between cooperative and collaborative learning. En Cooper, L.; Robinson, P & Ball, D. (Editors) *Small groups instruction in Higher Education. Lessons from the past, visions of the future*. Siliwater, Okla.: New Forum Press. 6-17.
- Mazzuca, T.; Sánchez, P.; Gil, M.D.; Gil, C.; Ibáñez, M.J.; Rebollosos, M.M. Ramírez, M y Novas, C. (2010). Aprendizaje cooperativo: las llaves para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad. *Actas de la X Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: ISBN: 978-84-7653-480-9.
- McMillan, J.H. y Schmacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mead, G.H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Melero Zabala, M. A. y Fernández Berrocal, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala, M.A. (Comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores. 35-97.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Mérida Serrano, R. (2005). Una investigación sobre aprendizaje basado en problemas en el marco del Prácticum de Magisterio: Una investigación sobre el Prácticum de Magisterio de 2º de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 57, 31-46.
- Mérida Serrano, R. (2010). Una comunidad de aprendizaje entre la escuela y la universidad a través de los proyectos de trabajo. e-Co. *Revista digital de Educación y Formación del Profesorado*, 5.
- Mérida Serrano, R. y Angulo Romero, J. (2009). El EEES y las metodologías centradas en el alumnado: un cambio en la cultura docente universitaria. En Carlota de León y Huertas e Ignacio González López (Coord.) *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba. 11-34.
- Mérida Serrano, R. y Angulo Romero, J. (2010). Las Experiencias Piloto como precursoras de los Grados. *XXI Revista de Educación*, 12, 41-61.
- Mérida Serrano, R.; Barranco, B.; Criado, E.; Fernández, N.; López, R.M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una investigación-acción a través de los proyectos de trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Michavila, F. (2004). *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: www.centrorecursos.com/liti/dsedcurso/repositorio/20061104235258presentación.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- Millis, B.J. y Cottell, P.G. (1998). *Cooperative learning in higher education*. Phoenix: Oryx Press
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Documento-Marco: *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Disponible en

- http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_ensenanzas/documento_marco_MEC_2003.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades. Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Disponible en <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/Propuesta%20renovacion%20metodologias%20en%20la%20Universidad.pdf>. Consultado el 29 de Julio de 2010.
 - Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé
 - Montoya, C.; Montoya, M. D.; Alías, A.; Baños, R.; Montoya, F.; Ramírez, M.; Mazzuca, T.; Ibáñez M.J.; Jiménez, A. y Reboloso. M.M. (2008). Trabajo cooperativo en el centro y en el aula: una clave para la coordinación del profesorado y el desarrollo de competencias en los estudiantes. *Memoria de actividades docentes en el marco del EEES de la Universidad de Almería*. Universidad de Almería.
 - Mora Venegas, C. (2008). *La relevancia de los grupos focales*. Recuperado de: <http://www.articuloz.com/marketing-articulos/la-relevancia-de-los-grupos-focal-335069.html>.
 - Morales, J.F. (Coord.) (1994). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
 - Morales, P. (2008). Aprendiendo a trabajar en equipo evaluando el proceso. En L. Prieto Navarro (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
 - Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
 - Mugny, G. y Doyse, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
 - Muñoz, M.J. (2008). Proyectar /Investigar. Método de Innovación curricular en la formación universitaria. En *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Docencia*

Universitaria. La participación de la comunidad universitaria en el diseño de títulos, celebradas el 9 y 10 de Junio de 2008 en la Universidad de Alicante, pp. 196-205.

- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1997). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R. y Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning* 2 (1) 9-34.
- OCDE (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*.
- OIT (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Recomendación 195*. Ginebra.
- Ontoria, A.; Gómez, J.P.; Molina, A. y Luque, A (2006). *Aprender con mapas mentales*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J. P. y Molina, A. (2007). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. y Luque, A. (2008). *Aprendizaje Centrado en el Alumno*. Madrid: Narcea.
- Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Onwuegbuzie, A.J., Collins, K.M.T., & Elbedour, S. (2003). Aptitude by treatment interactions and Matthew effects in graduate-level cooperative-learning groups. *Journal of Educational Research*, 96, (4) 217-230.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).

- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero Bernal, A. (1993). El aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5. 373-391.
- Ovejero Bernal, A.; Gutiérrez, M. y Fernández Alonso, J. A. (1996) Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar. *Aula Abierta*, 68. 97-114.
- Ovejero Bernal, A.; Moral Jiménez, M.V. y Pastor Martín, J. (2000). Aprendizaje cooperativ: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social* 1 (1). Disponible en <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html>, consultado el 16 de Agosto de 2010.
- Ovejero Bernal, A. y Rodríguez Díaz, J. (Coords.) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD
- Padilla, M.T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (3) 197-205.
- Palincsar, A. S., Stevens, D. D. & Gavelek, J. R. (1989). Collaborating in the interest of collaborative learning, *International Journal of Educational Research*, 13, 41–53.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A, y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza

basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4).

- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, (2) Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.
- Parcerisa, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la universidad: retos y dilemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer. 576-586.
- Payne, B.K. y Monk-Turner, E. (2006). Students perceptions of group projects: The role of race, age and slacking. *College Student Journal* 40, (1) 132-139.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*. Santander: Gobierno de Cantabria.
- Pérez Gómez, A.I.; Soto Gómez; E.; Sola, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. Soto Gómez; E.; Sola, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Akal.
- Pérez Sánchez, A.M. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor Libros.

- Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel y París: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: PUF.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. París: Armand Colin.
- Poblete, M. (2003). Aportaciones a la teoría de los grupos desde la Psicología de las Organizaciones. Hacia un modelo explicativo de la grupalidad. *Congreso Internacional sobre humanismo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2000). Características específicas del equipo, como grupo social. Aportaciones para una definición de equipo. Comunicación presentada al *VII Congreso de Psicología Social*. Oviedo.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2004). Análisis y evaluación del trabajo en equipo en el alumnado universitario: propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. En VVAA. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto y Mensajero.
- Poveda Serra, P. (2007). Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf
- Pozuelos, F.J.; Conde, A.; Alonso, P.; Cruz, M.R. y Rodríguez J.M. (2006) La colaboración docente como marco para el desarrollo de la experiencia piloto de la titulación de Psicopedagogía. En Actas I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas. Cádiz: Universidad de Cádiz. 389-392.
- Pozuelos, F. J. y Conde, A. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.

- Prendes, M. P (2003). Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método. En Martínez Sánchez, F. (Comp.) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós. 93-127.
- Prendes, M.P. (2004). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula Abierta*, 84, 127-146.
- Prendes, M.P. (2006). Herramientas para el trabajo colaborativo en red. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, 210, 39-44.
- Prieto, J.M. (2002). Prólogo en Levi-Leboyer. *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Prieto Navarro, L. (2008). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. En L. Prieto Navarro (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Przesmycki, H. (2000) *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps. Consultado el 5 de Noviembre de 2010.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Qin, Z., Johnson, D. y Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65 (2), 129-143.

- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (Boletín Oficial del Estado número 218, de 11 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Boletín Oficial del Estado número 224, de 18 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (Boletín Oficial del Estado número 55, de 4 de marzo de 2004).
- Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. (Boletín Oficial del Estado número 67, de 19 de marzo de 2005).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial del Estado número 230, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial del Estado número 161, de 10 de julio de 2010).
- Reza Trosino, J. (2005). *Equipos de trabajo efectivos y altamente productivos*. México: Panorama Editorial.
- Rico, R. ; Alcover, C.M. y Tabernero, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 26 (1) 47-71.

- Rittschof, K.A., & Griffin, B.W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Reexamining the value of a cooperative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology*, 21, 313-331.
- Roca, N. (1996). *Context grupal i actituds creatives en el procés d' innovació*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Roca, N. (1998). Perfiles de grupalidad de unidades laborales de organizaciones burocráticas profesionales. *Revista de Psicología Social* 13 (2): 269-277.
- Roca, N. (2001). Grupos mediadores de la innovación profesional: estudio comparativo de procesos. *Revista de Psicología Social* 16 (2):177-191.
- Roca, N. y Martínez, G. (1999). Grupos en la educación. En P. González (Ed.). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis. 191-228.
- Rodger, S., Murray, H. y Cummings, A.L. (2007). Gender differences in cooperative learning whit university students. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (2) 157-173.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez López, J. M. (2003). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. En Mayor Ruiz, C. (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro 161-179
- Rodríguez-Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Roe, R. (2002). Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Rosser, S.V. (1998). Group work in science, engineering and mathematics: Consequences of ignoring gender and race. *College Teaching* 46 (3) 82-88.

- Rousseau, V.; Aube, C, y Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of framework. *Small group research* 37 (5) 540-570.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir, C. (Coord.) *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico1 "Formación centrada en competencias"*. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m1 Consultado 30 de Julio de 2010.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Sánchez Blanco, C. (1997). *La cooperación en Educación Infantil*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Sánchez Blanco, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil*. Vol. I. Publicaciones M.C.E.P.: Sevilla.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica*, Vol. II. Publicaciones M.C.E.P.: Sevilla.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Blanco, C. (2008). La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *XXI. Revista de Educación*, 10. 31-48.
- Sancho, J., Barandiarán, M., Apodaca, P., Lobato, C., San José, M. J., Zubimendi, J.L. (2009). La formación del trabajo en equipo del alumnado universitario. En Gil

Montoya, M. D., Ramírez Álvarez, M.I. y Gil Montoya, C. (Eds) *Actas de la IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería: ISBN: 978-84-692-3661-1.

- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Algibe.
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) Disponible en <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/33-santos.pdf>. Consultado el 1 de Agosto de 2010.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En M.A. Santos Rego (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU. 121-142.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M.M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assesing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16 (3), 293-301.
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M.M y Priego Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Santos Rego, M.A. (s. f.) *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria*. Disponible en http://www.uib.es/ca/infosobre/estructura/instituts/ICE/PADU/docs/act_32.pdf
- Serrano, J.M. y González-Herrero, M. E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM/PPU

- Serrano, J.M.; González-Herrero, M. E.; Martínez-Artero, M.C. (1997). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. Murcia: Universidad de Murcia
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
- Serrano, J.M.; Pons, R. y Ruiz, M.G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 125-138.
- Serrano, J. M., Pons, R. M. y González-Herrero, M. E. (2007). *El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente*. México: Trillas.
- Serrano, J.M.; Pons, R. y Calvo, M.T. (2008). *Reward Structure as a Tool to generate Interdependence in higher Education*. Comunicación presentada a la IAIE (International Association for Intercultural Education) celebrada en Turín.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 245-271.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. New Jersey: Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Morón: Publicaciones del M.C.E.P.
- Shimazoe, J. y Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*. 58, 52-57.
- Slavin, R. (1977). Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational Research*, 47 (4) 633-650.
- Slavin, R. (1978). Student Teams and Achievement Divisions. *Journal of Research and Development in Education*. 12 (1) 39-49.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase students achievement? *Psychological Bulletin*, 49, 429-455.
- Slavin, R. (1985). Team-Assisted Individualization: Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction in Mathematics. En R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck. *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 5, 71-82.
- Slavin, R. (1995). Student Teams-Achievement Divisions in the Secondary Classroom. En J. E. Pedersen y A. D. Digby (Eds.) *Secondary Schools and Cooperative Learning. Theories, Models and Strategies*. Garland Publishing: Inc.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Sola, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (3). 91-105.
- Springer, L., Stanne, M. y Donovan, S. (1999). Effects on small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology: A metaanalysis. *Review of educational research* 69, 21-51.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stal, R. (1999). The essential elements of cooperative learning in the classrooms. Whashington: *Educational Resources Information Center, ED370881*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED370881.pdf> Consultado el 19 de Febrero de 2011.

- Suárez, B. (2003). *Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA_2003%5B1%5D.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- Suárez Guerrero, C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Revista Educación*, XII (23) 79-100.
- Suárez Guerrero, C. (2008). *Educación y Virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Suárez Guerrero, C. (2009). *El aprendizaje cooperativo como condición social de aprendizaje*. Universidad de Salamanca. Documento policopiado.
- Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Suau Castro, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Lleida. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0203108-135758/index.htm>.
- Tabernero, C., Arenas, A. y Briones, E. (2007). Previous experience and group efficacy on social dilemmas. *Psicologia, Revista Portuguesa de Psicologia*, 11(1), Disponible en <http://www.appsicologia.org/revista/ultimo.htm>.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2008). Comparación social en grupos homogéneos. El desarrollo de la eficacia grupal percibida. *Psychologica*, 47, 63-78.
- Tabernero, C., Chambel, M. J., Curral, L., & Arana, J. M. (2009). The role of task-oriented versus relationship-oriented leadership on normative contract and group performance. *Social Behavior and Personality*, 37 (10), 1391-1404.
- Tabernero, C. & Wood, R. E. (2009). Error affect inoculation for a complex decision making task. *Psicothema*, 21(2) 183-190.

- Tabernero, C. (2010). *Dinámica de grupos y aprendizaje cooperativo*. Material del Curso de Experto Universitario. Documento policopiado. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Toledo Morales, P. (2001). Los procesos grupales en el aula. *Bordón* 53 (1) 115-127.
- Tomás, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad. *Acción pedagógica* 12 (2) 68-78.
- Torrego Seijó, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 14 (1) 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART13.pdf>.
- Torrego Seijó, J.C. y Galán González, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Traver, J. A. y García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educacion* 40, 1-9.
- Traver, J.A. y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9 (1) 1-14. Disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol9no1/contenido-traver.pdf>.
- Traver, J.A. (2007). El trabajo de cuaderno en grupo (QTG-R): una herramienta para el aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria. Comunicación presentada a las VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo. Disponible en <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/57.pdf>.
- Traver, J. A.; Segarra, J.J. y Ciges, A. (2008). Cooperar para innovar en la docencia: los seminarios de formación permanente. *Actas de la 8ª Jornada de Aprendizaje Cooperativo y 1ª Jornada sobre innovación docente*. Disponible en http://giac.upc.es/JAC10/08/6_1.pdf.

- Trilla Bernet, J. (2001). Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. En Trilla, J. (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 123-149.
- Troyano Rodríguez, Y. y Marín Sánchez, M. (2006)(Coords.). *Trabajando con grupos. Técnicas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Troyano Rodríguez, Y. y García González, A.J. (2010). Aprendizaje Cooperativo en Personas Mayores Universitarias. Estrategias de Implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 1. (1) 7-21.
- Tudge, R. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. En Melero, A. y Fernández, P. (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores. 99-126.
- Uriz Bidegain, N. (Coord.) (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel2.pdf>. Consultado el 29 de Julio de 2010.
- Valsiner, J. (Ed) (1988). *Social construction and environmental guidance in development*. Norwood: Ablex.

- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez García, J.A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación. Tiempos de cambio universitario en Europa*. pp. 23-39.
- Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22 (3) 363-378.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2008). Diseño y gestión de los Planes de Estudio: desde la experiencia de la Universidad de Deusto. En Gairín, S. y Antúnez, A. (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Visschers-Pleijers, A.; Dolman, D.; Wolfhagen, I. y Van Der Vleuten, C. (2005). Development and validation of a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Medical Teacher*, 27(4), 375-381.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusett: Harvard University Press.
- Vygotsky L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial científico-técnica
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walter, C. y Angelo, T. (1998). A Collective Effort Classroom Assessment Technique: Promoting High Performance in Student Teams. *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 101- 112.

- Webb, N. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variable. *Educational Psychologist*, 18, 33-41.
- Webb, N. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en pequeño grupo. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 159-183.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*. 13 (1) 21-39.
- Webb, N. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 366-389.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1). 1-19.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, E. (2001). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m1- Consultado el 16 de Julio de 2010.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20 (3) 37-69.
- Zabalza, M.A: (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Conferencia presentada al Iº Simposium Internacional de Didáctica Universitaria.

Durango. México. Disponible en <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf> Consultado el 14 de Julio de 2010.

- Zabalza, M.A. (2008). Los planes de estudio en la Universidad. En Gairín, S. y Antúnez, A. (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

ANEXOS

ANEXO I

TRABAJO EN GRUPO.- CURSO 2010/2011

El trabajo en grupo es una estrategia de enseñanza que incluimos habitualmente en las diferentes asignaturas de esta facultad considerando su importancia en vuestra formación como maestros y maestras.

Saber trabajar en colaboración con otras personas es una de las competencias profesionales que debéis adquirir en vuestra formación y, a su vez, una competencia que deberéis ayudar a desarrollar en vuestro futuro alumnado. Por tanto, el trabajo en grupo tiene que ser considerado como una experiencia de aprendizaje más en estos años y como una herramienta profesional.

En los distintos cursos de esta Titulación tendréis que llevar a cabo la elaboración de diversas tareas que requieren la colaboración de un grupo de personas, por lo que consideramos necesario que conozcáis el por qué de este tipo de metodología, los beneficios que os puede reportar, así como también algunas recomendaciones básicas que pueden influir positivamente en la dinámica del grupo.

¿POR QUÉ EL TRABAJO EN GRUPO?

Mediante el trabajo en grupo pretendemos...

- Conseguir una implicación activa en vuestro proceso de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos de un modo constructivo y creativo.
- Crear un ambiente de aprendizaje que propicie y estimula el contraste de opiniones, la reflexión y la diversidad de puntos de vista.
- Facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas personales (argumentar, captar el punto de vista del otro-empatizar, aprender a expresarse, etc...) y de actitudes sociales (colaboración, trabajo en equipo, respeto y tolerancia hacia la diferencia, etc.)
- Favorecer situaciones y contextos muy similares a los que vais a encontrar en vuestra vida profesional, puesto que la importancia de la colaboración es uno de los factores claves para afrontar la complejidad que presentan actualmente las instituciones educativas.

Todas estas finalidades contribuyen al desarrollo de vuestra competencia profesional.

¿CÓMO PODEMOS TRABAJAR EN GRUPO? ALGUNAS SUGERENCIAS

1. ¿Cuántas personas?

Los grupos deben estar constituidos por un mínimo de tres personas y un máximo de cinco. El número máximo ideal de miembros por grupo es de cinco ya que, conforme va aumentando el número va disminuyendo la cohesión del grupo al tiempo que emerge con más facilidad algún líder directivo, incrementándose el sentimiento de conformidad y, por consiguiente, la pasividad de algunos de los miembros.

2. ¿Cómo nos agrupamos?

Podemos utilizar distintos criterios a la hora de realizar los agrupamientos (amistad, azar, orden alfabético, orden de lista, vecindad...), pero hay que tener en cuenta la importancia de constituir grupos heterogéneos, integrados por personas de

diferente sexo, con distintos puntos de vista, aptitudes, intereses..., de tal manera que el trabajo final sea la conjunción de lo mejor que pueda ofrecer cada uno.

3. ¿A qué nos comprometemos cuando trabajamos en grupo?

Las personas componentes del grupo deben saber que el objetivo del trabajo en grupo es mejorar la calidad de aprendizaje de todos sus componentes y que el resultado final del trabajo depende de la contribución de todas y cada una de las personas que se han constituido como equipo de trabajo. En este sentido debéis ser conscientes de que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás y nadie puede alcanzar sus objetivos si no los alcanzan también el resto de componentes del grupo. El trabajo en grupo no consiste en una suma de trabajos individuales, muy al contrario, supone la colaboración de todos y todas y exige una coherencia y globalidad en su diseño.

Es conveniente, por tanto, elaborar unas **normas de funcionamiento** en las que queden explicitados, al menos, los siguientes aspectos:

- Nombre, apellidos y fotografía del grupo.
- Definición de objetivos y tareas del grupo.
- Papeles a desempeñar por cada una de las personas, en función de su disponibilidad, intereses, habilidades: coordinador/coordinadora, secretario/secretaria, responsable de redacción, portavoz de grupo, etc.
- Puesta en marcha del grupo: asistencia a clase, día y hora de las reuniones, consideración de las diferencias, turnos de palabra, toma de decisiones.
- Recursos disponibles.
- Es conveniente establecer medidas para resolver y afrontar los conflictos que puedan surgir en el transcurso del tiempo.
- Etc.

4. ¿Dónde y cómo reflejar estas normas? El contrato de aprendizaje cooperativo

El contrato de aprendizaje cooperativo es el documento en el que, por escrito, cada grupo deberá definir el funcionamiento y los compromisos que adquieren los participantes.

El equipo docente de la Titulación ha confeccionado un formato para la elaboración de este contrato en el que aparecen los aspectos básicos que debéis considerar. Es un formato flexible, con la finalidad de que se adapte a las peculiaridades de los trabajos propuestos tanto a nivel disciplinar como interdisciplinar.

FECHA Y MODO DE ENTREGA: Se entregará a ordenador una copia al profesorado responsable de las asignaturas de Didáctica General y Organización del Centro Escolar. El plazo máximo de entrega será hasta la semana del 11 al 15 de octubre. También se entregará un informe de funcionamiento, que debe llevarse a las tutorías de grupo que se realizarán a lo largo del curso.

UNA VEZ REGULADO EL FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO... ¿CÓMO ABORDAMOS EL TRABAJO?

Os sugerimos una secuencia de acciones habituales para desarrollar las tareas que debe realizar el grupo:

1. Conocer claramente, por parte de todos los miembros, el objetivo, meta o finalidad del trabajo propuesto:
 - hacer un mural
 - entregar un informe
 - hacer una exposición
 - elaborar recursos didácticos
 - realizar una coreografía
 - Etc
2. Planificar conjuntamente, secuencializar y temporalizar los plazos y tareas requeridas.
3. Distribuir funciones y tareas grupales e individuales, teniendo en cuenta los intereses, la disponibilidad y las habilidades requeridas. Es conveniente, para facilitar el avance de la tarea grupal, elegir a una persona que se responsabilice de la coordinación. Se recomienda que la coordinación sea *rotatoria* a lo largo del curso. Una función básica de la persona que coordine será facilitar la dinámica de comunicación del grupo: estar atenta a que todo el mundo pueda dar su opinión, facilitar la dinámica de diálogo, distribuir la información, recoger y sintetizar propuestas, etc. Por supuesto nada de esto podrá realizarse adecuadamente si no existe una actitud positiva y cooperativa de todos y cada uno de los componentes del grupo.
4. Buscar información y otros recursos necesarios para el trabajo.
5. Poner en común, debatir y reflexionar sobre las aportaciones individuales. Es importante tener en cuenta que, aunque se distribuyan las tareas, cada componente tiene que tener siempre presente la actividad general, de forma que conozca y comprenda perfectamente dónde se está en cada momento, las dificultades y los avances. Por esta razón es necesario hacer sesiones de puesta en común a lo largo del proceso y asegurarnos de que todos controlan lo que se está haciendo.
6. Consensuar la estructura y redacción final del trabajo. Se trata de integrar las aportaciones individuales en un formato consensuado, de forma que el producto final (tanto en contenido como en redacción o presentación) no sea un 'pastiche' sino una elaboración de consenso.
7. Autoevaluar el trabajo realizado. Es muy importante que el grupo aprenda a realizar un proceso crítico y evaluativo de la propia actividad, entendiendo que se debe criticar la actividad y sus resultados (no a las personas) y orientarse siempre a la solución y a la mejora.
8. Propuestas de mejora.

Para garantizar el buen funcionamiento del grupo es conveniente que utilizéis las tutorías con todos y cada uno de los docentes de las distintas asignaturas.

ANEXO II

Escala Likert sobre la VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO EN SU PROCESO FORMATIVO

Estimada alumna/o: la intención de esta Escala es conocer qué piensas y como valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación como futuro/a docente, con la intención de disponer de datos que nos permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, entendida como elemento educativo de primer orden. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad y te agradecemos tu colaboración. Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

SEXO: Mujer ☐ Hombre ☐

TITULACIÓN QUE ESTÁS CURSANDO:

ESPECIALIDAD:

CURSO: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ MAESTRO / MAESTRA

1º ☐ 2º ☐ LDO. PSICOPEDAGOGÍA

PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...	1	2	3	4	5	
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	1	2	3	4	5	
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1	2	3	4	5	
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1	2	3	4	5	
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1	2	3	4	5	

B) PERSONALMENTE, EL TRABAJO EN GRUPO ME AYUDA A:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	1	2	3	4	5	
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5	
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	1	2	3	4	5	
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	1	2	3	4	5	
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1	2	3	4	5	
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1	2	3	4	5	

SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	1	2	3	4	5	
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	1	2	3	4	5	
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	1	2	3	4	5	
15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	1	2	3	4	5	

D) LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1	2	3	4	5	
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5	
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5	
19. Tener una composición diversa de las y los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)	1	2	3	4	5	
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	1	2	3	4	5	
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura	1	2	3	4	5	
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	1	2	3	4	5	
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)						

E) LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
24. No debe existir ninguna norma	1	2	3	4	5	
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado	1	2	3	4	5	
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado	1	2	3	4	5	
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	1	2	3	4	5	
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	1	2	3	4	5	

29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo	1	2	3	4	5
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	1	2	3	4	5
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones	1	2	3	4	5
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar	1	2	3	4	5
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a	1	2	3	4	5
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)	1	2	3	4	5
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1	2	3	4	5
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad	1	2	3	4	5
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	1	2	3	4	5
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	1	2	3	4	5

G) EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	1	2	3	4	5
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1	2	3	4	5
42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo	1	2	3	4	5
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	1	2	3	4	5
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1	2	3	4	5
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1	2	3	4	5
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1	2	3	4	5
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	1	2	3	4	5
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1	2	3	4	5

Señala alguna/s **FORTALEZA/S** que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

Señala alguna/s **DEBILIDAD/ES** que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

Señala alguna/s **SUGERENCIAS PARA MEJORAR** la metodología cooperativa:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO III

VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ALUMNADO

Estimado compañero y compañera: la intención de este cuestionario es conocer qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu práctica docente, con la intención de disponer de datos que permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, entendida como elemento educativo de primer orden. Por ello, te pido que respondas con la máxima sinceridad y te agradezco tu colaboración. Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

SEXO: Mujer ☐ Hombre ☐

EXPERIENCIA DOCENTE _____ Años CATEGORÍA PROFESIONAL _____

Indica el curso/s en el que impartes docencia

	1º	2º	3º
Educación Infantil			
Educación Primaria			
Educación Especial			
Lengua Extranjera			
Educación Musical			
Educación Física			
Psicopedagogía			

PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes, etc.	1	2	3	4	5	
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor.	1	2	3	4	5	
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos.	1	2	3	4	5	
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo.	1	2	3	4	5	
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes.	1	2	3	4	5	

B) PIENSO QUE EL TRABAJO EN GRUPO PUEDE AYUDAR AL ALUMNADO A:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
6. Exponer y defender sus ideas y conocimientos ante otras personas.	1	2	3	4	5	
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5	
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5	
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional.	1	2	3	4	5	
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes.	1	2	3	4	5	
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma.	1	2	3	4	5	

SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
12. La cantidad de trabajos de grupo que solicitamos se adecua a la carga lectiva del curso	1	2	3	4	5	
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para la formación del alumnado	1	2	3	4	5	
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo que solicitamos en las distintas asignaturas	1	2	3	4	5	
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	1	2	3	4	5	

D) CREO QUE LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad.	1	2	3	4	5	
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos.	1	2	3	4	5	
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos.	1	2	3	4	5	
19. Tener una composición diversa de las y los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...).	1	2	3	4	5	
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura.	1	2	3	4	5	
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura.	1	2	3	4	5	
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo.	1	2	3	4	5	
23. Tener un número de participantes de (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)						

E) RESPECTO A LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO OPINO QUE:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
24. No deben existir normas	1	2	3	4	5
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado	1	2	3	4	5
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado	1	2	3	4	5
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	1	2	3	4	5
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	1	2	3	4	5
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo	1	2	3	4	5
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	1	2	3	4	5
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones	1	2	3	4	5
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO, CREO QUE MI ALUMNADO:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	1	2	3	4	5
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	1	2	3	4	5
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)	1	2	3	4	5
36. Toma decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1	2	3	4	5
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	1	2	3	4	5
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	1	2	3	4	5
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	1	2	3	4	5
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora sobre el mismo	1	2	3	4	5

G) CREO QUE EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	1	2	3	4	5
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1	2	3	4	5
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	1	2	3	4	5
44. Controlamos la asistencia a clase	1	2	3	4	5
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura					
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1	2	3	4	5
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1	2	3	4	5
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	1	2	3	4	5
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	1	2	3	4	5
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	1	2	3	4	5

Señala alguna/s **FORTALEZA/S** que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

Señala alguna/s **DEBILIDAD/ES** que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

Señala alguna/s **SUGERENCIAS PARA MEJORAR** el trabajo en grupo de nuestro alumnado:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO IV

PRUEBAS POST HOC - TEST DE SHCEFFÉ

ALUMNADO - CURSO

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	1º	2º	-,279	,251	,872
		3º	-,062	,081	,965
		4º	-,078	,082	,923
		5º	-,189	,113	,591
	2º	1º	,077	,157	,993
		3º	,062	,081	,965
		4º	-,016	,084	1,000
		5º	-,127	,115	,873
	3º	1º	,139	,158	,942
		2º	,078	,082	,923
		4º	,016	,084	1,000
		5º	-,111	,115	,920
	4º	1º	,155	,158	,916
		2º	,189	,113	,591
		3º	,127	,115	,873
		5º	,111	,115	,920
	5º	1º	,266	,176	,685
		2º	-,077	,157	,993
		3º	-,139	,158	,942
		4º	-,155	,158	,916
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	1º	2º	-,266	,176	,685
		3º	,173	,078	,297
		4º	,085	,079	,884
		5º	-,043	,108	,997
	2º	1º	,189	,152	,817
		3º	-,173	,078	,297
		4º	-,088	,081	,880
		5º	-,217	,110	,420
	3º	1º	,016	,153	1,000
		2º	-,085	,079	,884
		4º	,088	,081	,880
		5º	-,128	,110	,852
	4º	1º	,104	,153	,977
		2º	,043	,108	,997
		3º	,217	,110	,420
		5º	,128	,110	,852
	5º	1º	,232	,170	,761
		2º	-,189	,152	,817
		3º	-,016	,153	1,000
		4º	-,104	,153	,977
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1º	2º	-,232	,170	,761
		3º	-,091	,090	,905
		4º	,019	,090	1,000
		5º	-,138	,124	,874
	2º	1º	,147	,174	,950
		3º	,091	,090	,905
		4º	,110	,093	,844
		5º	-,047	,126	,998
	3º	1º	,238	,175	,764
		2º	-,019	,090	1,000

		4°	- ,110	,093	,844
		5°	- ,156	,127	,822
	4°	1°	,128	,175	,970
		2°	,138	,124	,874
		3°	,047	,126	,998
		5°	,156	,127	,822
	5°	1°	,284	,195	,713
		2°	- ,147	,174	,950
		3°	- ,238	,175	,764
		4°	- ,128	,175	,970
		5°			
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1°	2°	- ,284	,195	,713
		3°	,147	,098	,692
		4°	,091	,099	,932
		5°	,048	,136	,998
		5°			
	2°	1°	,468	,191	,199
		3°	- ,147	,098	,692
		4°	- ,056	,102	,990
		5°	- ,099	,138	,971
		5°			
	3°	1°	,321	,192	,595
		2°	- ,091	,099	,932
		4°	,056	,102	,990
		5°	- ,043	,138	,999
		5°			
	4°	1°	,377	,193	,430
		2°	- ,048	,136	,998
		3°	,099	,138	,971
		5°	,043	,138	,999
		5°			
	5°	1°	,420	,214	,425
		2°	- ,468	,191	,199
		3°	- ,321	,192	,595
		4°	- ,377	,193	,430
		5°			
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1°	2°	- ,420	,214	,425
		3°	,251	,102	,192
		4°	,490*	,102	,002
		5°	1,029*	,140	,017
		5°			
	2°	1°		,197	,000
		3°	- ,251	,102	,192
		4°	,170	,105	,624
		5°	,239	,142	,591
		5°			
	3°	1°	- ,421*	,199	,004
		2°		,102	,002
		4°	- ,170	,105	,624
		5°	,068	,143	,994
		5°			
	4°	1°	,607	,199	,055
		2°		,140	,017
		3°	- ,239	,142	,591
		5°	- ,068	,143	,994
		5°			
	5°	1°	,539	,221	,204
		2°	- ,778*	,197	,000
		3°		,199	,004
		4°	- ,607	,199	,055
		5°			
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	1°	2°	- ,539	,221	,204
		3°	- ,047	,081	,987
		4°	,021	,082	,999
		5°	- ,008	,112	1,000
		5°			
	2°	1°	,331	,157	,350
		3°	,047	,081	,987
		4°	,068	,084	,956
		5°	,040	,113	,998

	3°	1°	,378	,158	,222
		2°	-,021	,082	,999
		4°	-,068	,084	,956
		5°	-,028	,114	1,000
	4°	1°	,310	,159	,430
		2°	,008	,112	1,000
		3°	-,040	,113	,998
		5°	,028	,114	1,000
	5°	1°	,339	,176	,448
		2°	-,331	,157	,350
		3°	-,378	,158	,222
		4°	-,310	,159	,430
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	1°	2°	-,339	,176	,448
		3°	-,052	,086	,985
		4°	,139	,087	,632
		5°	-,056	,119	,994
	2°	1°		,167	,006
		3°	,052	,086	,985
		4°	,191	,089	,332
		5°	-,004	,120	1,000
	3°	1°		,168	,002
		2°	-,139	,087	,632
		4°	-,191	,089	,332
		5°	-,195	,121	,626
	4°	1°	,499	,168	,068
		2°	,056	,119	,994
		3°	,004	,120	1,000
		5°	,195	,121	,626
	5°	1°	-,638*	,187	,008
		2°	-,690*	,167	,006
		3°		,168	,002
		4°	-,499	,168	,068
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	1°	2°		,187	,008
		3°	-,007	,078	1,000
		4°	-,025	,078	,999
		5°	-,129	,108	,836
	2°	1°	,390	,151	,156
		3°	,007	,078	1,000
		4°	-,018	,081	1,000
		5°	-,122	,109	,870
	3°	1°	,398	,152	,147
		2°	,025	,078	,999
		4°	,018	,081	1,000
		5°	-,104	,110	,923
	4°	1°	,415	,153	,117
		2°	,129	,108	,836
		3°	,122	,109	,870
		5°	,104	,110	,923
	5°	1°	,520	,169	,052
		2°	-,390	,151	,156
		3°	-,398	,152	,147
		4°	-,415	,153	,117
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	1°	2°	-,520	,169	,052
		3°	,052	,085	,985
		4°	-,003	,085	1,000
		5°	-,081	,117	,975
	2°	1°	,505	,164	,051
		3°	-,052	,085	,985

		4°	-,055	,088	,983
		5°	-,133	,119	,868
	3°	1°	,454	,165	,112
		2°	,003	,085	1,000
		4°	,055	,088	,983
		5°	-,079	,119	,979
	4°	1°	,508	,166	,053
		2°	,081	,117	,975
		3°	,133	,119	,868
		5°	,079	,119	,979
	5°	1°		,184	,038
		2°	-,505	,164	,051
		3°	-,454	,165	,112
		4°	-,508	,166	,053
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1°	2°		,184	,038
		3°	,030	,084	,998
		4°	,103	,085	,830
		5°	-,096	,116	,954
	2°	1°	,135	,165	,954
		3°	-,030	,084	,998
		4°	,073	,087	,951
		5°	-,126	,118	,888
	3°	1°	,105	,166	,982
		2°	-,103	,085	,830
		4°	-,073	,087	,951
		5°	-,199	,118	,588
	4°	1°	,032	,167	1,000
		2°	,096	,116	,954
		3°	,126	,118	,888
		5°	,199	,118	,588
	5°	1°	,231	,185	,814
		2°	-,135	,165	,954
		3°	-,105	,166	,982
		4°	-,032	,167	1,000
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1°	2°	-,231	,185	,814
		3°	,119	,089	,770
		4°		,089	,030
		5°	,008	,122	1,000
	2°	1°		,172	,008
		3°	-,119	,089	,770
		4°	,174	,092	,465
		5°	-,112	,124	,938
	3°	1°	,518	,173	,064
		2°		,089	,030
		4°	-,174	,092	,465
		5°	-,286	,125	,265
	4°	1°	,344	,174	,417
		2°	-,008	,122	1,000
		3°	,112	,124	,938
		5°	,286	,125	,265
	5°	1°	-,638*	,193	,031
		2°		,172	,008
		3°	-,518	,173	,064
		4°	-,344	,174	,417
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	1°	2°	,403*	,193	,031
		3°	,455*	,094	,001
		4°	,954*	,095	,000
		5°	1,220*	,130	,000

	2°	1°	- ,403*	,183	,000
		3°		,094	,001
		4°	,053	,098	,990
		5°	,817*	,132	,002
	3°	1°	- ,455*	,184	,001
		2°		,095	,000
		4°	- ,053	,098	,990
		5°	,764*	,133	,007
	4°	1°	- ,954*	,185	,002
		2°	- ,551*	,130	,000
		3°	- ,499*	,132	,002
		5°		,133	,007
	5°	1°	,266	,205	,794
		2°	- ,817*	,183	,000
		3°	- ,764*	,184	,001
		4°		,185	,002
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	1°	2°	- ,266	,205	,794
		3°	,184	,086	,334
		4°	,601*	,087	,003
		5°	1,164*	,119	,000
	2°	1°		,167	,000
		3°	- ,184	,086	,334
		4°	,168	,089	,471
		5°	,980*	,120	,018
	3°	1°	- ,351*	,168	,000
		2°		,087	,003
		4°	- ,168	,089	,471
		5°	,250	,121	,373
	4°	1°	- ,601*	,168	,000
		2°	- ,417*	,119	,000
		3°		,120	,018
		5°	- ,250	,121	,373
	5°	1°	,563	,187	,060
		2°	- ,980*	,167	,000
		3°	- ,812*	,168	,000
		4°		,168	,000
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	1°	2°	- ,563	,187	,060
		3°	,282	,096	,071
		4°		,097	,000
		5°	,136	,132	,900
	2°	1°		,186	,000
		3°	- ,282	,096	,071
		4°	,192	,099	,442
		5°	- ,146	,134	,881
	3°	1°	- ,474*	,187	,000
		2°		,097	,000
		4°	- ,192	,099	,442
		5°	- ,338	,135	,179
	4°	1°		,188	,001
		2°	- ,136	,132	,900
		3°	,146	,134	,881
		5°	,338	,135	,179
	5°	1°	-1,307*	,208	,000
		2°	-1,025*	,186	,000
		3°	- ,832*	,187	,000
		4°	-1,170*	,188	,001
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	1°	2°		,208	,000
		3°	- ,151	,096	,647

		4°	,249	,097	,159
		5°	-,067	,132	,992
	2°	1°		,186	,000
		3°	,151	,096	,647
		4°		,099	,003
		5°	,084	,134	,983
	3°	1°		,187	,000
		2°	-,249	,097	,159
		4°		,099	,003
		5°	-,316	,135	,242
	4°	1°		,188	,000
		2°	,067	,132	,992
		3°	-,084	,134	,983
		5°	,316	,135	,242
	5°	1°	-1,281*	,208	,000
		2°	-1,432*	,186	,000
		3°	-1,032*	,187	,000
		4°	-1,348*	,188	,000
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1°	2°		,208	,000
		3°	,086	,103	,952
		4°	-,072	,104	,976
		5°	,161	,143	,866
	2°	1°	,369	,201	,496
		3°	-,086	,103	,952
		4°	-,158	,107	,703
		5°	,075	,145	,992
	3°	1°	,283	,202	,743
		2°	,072	,104	,976
		4°	,158	,107	,703
		5°	,233	,146	,634
	4°	1°	,441	,203	,316
		2°	-,161	,143	,866
		3°	-,075	,145	,992
		5°	-,233	,146	,634
	5°	1°	,208	,225	,931
		2°	-,369	,201	,496
		3°	-,283	,202	,743
		4°	-,441	,203	,316
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1°	2°	-,208	,225	,931
		3°	-,009	,099	1,000
		4°	,189	,099	,463
		5°	,204	,136	,692
	2°	1°	,371	,191	,439
		3°	,009	,099	1,000
		4°	,197	,102	,443
		5°	,212	,138	,669
	3°	1°	,380	,193	,422
		2°	-,189	,099	,463
		4°	-,197	,102	,443
		5°	,015	,139	1,000
	4°	1°	,182	,193	,926
		2°	-,204	,136	,692
		3°	-,212	,138	,669
		5°	-,015	,139	1,000
	5°	1°	,167	,214	,962
		2°	-,371	,191	,439
		3°	-,380	,193	,422
		4°	-,182	,193	,926

18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1º	2º	-,167	,214	,962
		3º	,365*	,104	,003
		4º	1,023*	,105	,017
		5º	1,103*	,144	,000
	2º	1º	-,419*	,202	,000
		3º		,104	,003
		4º	-,054	,108	,993
		5º	,684*	,146	,002
	3º	1º	-,365*	,204	,024
		2º		,105	,017
		4º	,054	,108	,993
		5º	,738*	,147	,001
	4º	1º	-1,023*	,204	,011
		2º	-,604*	,144	,000
		3º	-,658*	,146	,002
		5º		,147	,001
	5º	1º	,080	,226	,998
		2º	-,684*	,202	,000
		3º	-,738*	,204	,024
		4º		,204	,011
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	1º	2º	-,080	,226	,998
		3º	,055	,098	,989
		4º	,199	,099	,399
		5º	,074	,135	,990
	2º	1º	,369	,190	,435
		3º	-,055	,098	,989
		4º	,144	,101	,735
		5º	,018	,138	1,000
	3º	1º	,314	,191	,608
		2º	-,199	,099	,399
		4º	-,144	,101	,735
		5º	-,125	,138	,936
	4º	1º	,171	,191	,939
		2º	-,074	,135	,990
		3º	-,018	,138	1,000
		5º	,125	,138	,936
	5º	1º	,296	,213	,748
		2º	-,369	,190	,435
		3º	-,314	,191	,608
		4º	-,171	,191	,939
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	1º	2º	-,296	,213	,748
		3º	-,225	,096	,236
		4º	-,027	,096	,999
		5º	-,160	,132	,831
	2º	1º	,275	,185	,700
		3º	,225	,096	,236
		4º	,198	,099	,407
		5º	,065	,134	,994
	3º	1º	,500	,187	,128
		2º	,027	,096	,999
		4º	-,198	,099	,407
		5º	-,133	,134	,913
	4º	1º	,302	,187	,627
		2º	,160	,132	,831
		3º	-,065	,134	,994
		5º	,133	,134	,913
	5º	1º	,435	,208	,357
		2º	-,275	,185	,700

		3°	-,500	,187	,128
		4°	-,302	,187	,627
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1°	2°	-,435	,208	,357
		3°		,103	,001
		4°	,308	,104	,070
		5°	,425	,142	,065
		2°	-,449*	,202	,023
	2°	3°		,103	,001
		4°	-,142	,107	,782
		5°	-,025	,145	1,000
		3°			
	3°	1°	,233	,204	,859
		2°	-,308	,104	,070
		4°	,142	,107	,782
		5°	,117	,145	,957
	4°	1°	,375	,204	,498
		2°	-,425	,142	,065
		3°	,025	,145	1,000
		5°	-,117	,145	,957
	5°	1°	,258	,226	,861
		2°		,202	,023
		3°	-,233	,204	,859
		4°	-,375	,204	,498
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1°	2°	-,258	,226	,861
		3°	-,004	,103	1,000
		4°	-,048	,104	,994
		5°		,143	,018
	2°	1°	,156	,202	,964
		3°	,004	,103	1,000
		4°	-,044	,106	,996
		5°		,144	,022
	3°	1°	,159	,203	,961
		2°	,048	,104	,994
		4°	,044	,106	,996
		5°	-,445	,145	,052
	4°	1°	,204	,204	,909
		2°	,490*	,143	,018
		3°		,144	,022
		5°	,445	,145	,052
	5°	1°	,649	,226	,084
		2°	-,156	,202	,964
		3°	-,159	,203	,961
		4°	-,204	,204	,909
24. No debe existir ninguna norma	1°	2°	-,649	,226	,084
		3°	,381*	,093	,001
		4°	,689*	,094	,003
		5°	,683*	,129	,000
	2°	1°	-,400*	,181	,007
		3°		,093	,001
		4°	-,019	,097	1,000
		5°	,289	,131	,300
	3°	1°	,283	,182	,661
		2°		,094	,003
		4°	,019	,097	1,000
		5°	,308	,131	,242
	4°	1°	,302	,183	,604
		2°		,129	,000
		3°	-,289	,131	,300
		5°	-,308	,131	,242

	5°	1°	-,006	,203	1,000
		2°		,181	,007
		3°	-,283	,182	,661
		4°	-,302	,183	,604
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	1°	2°	,006	,203	1,000
		3°	-,273	,093	,073
		4°	-,119	,094	,811
		5°		,129	,000
	2°	1°	-,419	,181	,251
		3°	,273	,093	,073
		4°	,154	,097	,636
		5°		,131	,047
	3°	1°	-,146	,182	,958
		2°	,119	,094	,811
		4°	-,154	,097	,636
		5°		,131	,001
	4°	1°	-,301	,183	,607
		2°	,406*	,129	,000
		3°	,561*	,131	,047
		5°		,131	,001
	5°	1°	,260	,203	,801
		2°	,419	,181	,251
		3°	,146	,182	,958
		4°	,301	,183	,607
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	1°	2°	-,260	,203	,801
		3°	,209	,098	,331
		4°		,099	,013
		5°	,310	,135	,263
	2°	1°		,189	,010
		3°	-,209	,098	,331
		4°	,142	,101	,741
		5°	,101	,137	,969
	3°	1°	,484	,191	,171
		2°		,099	,013
		4°	-,142	,101	,741
		5°	-,041	,138	,999
	4°	1°	,341	,191	,528
		2°	-,310	,135	,263
		3°	-,101	,137	,969
		5°	,041	,138	,999
	5°	1°	,383	,213	,519
		2°		,189	,010
		3°	-,484	,191	,171
		4°	-,341	,191	,528
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1°	2°	-,383	,213	,519
		3°	,030	,106	,999
		4°	,107	,107	,910
		5°	,003	,146	1,000
	2°	1°	,200	,205	,916
		3°	-,030	,106	,999
		4°	,077	,110	,974
		5°	-,027	,148	1,000
	3°	1°	,170	,206	,954
		2°	-,107	,107	,910
		4°	-,077	,110	,974
		5°	-,104	,149	,975
	4°	1°	,093	,207	,995
		2°	-,003	,146	1,000

		3º	,027	,148	1,000
		5º	,104	,149	,975
	5º	1º	,197	,230	,946
		2º	-,200	,205	,916
		3º	-,170	,206	,954
		4º	-,093	,207	,995
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	1º	2º	-,197	,230	,946
		3º		,111	,044
		4º	-,319	,113	,091
		5º		,154	,000
	2º	1º	-,067	,216	,999
		3º		,111	,044
		4º	,029	,116	,999
		5º		,156	,001
	3º	1º	,282	,218	,794
		2º	,319	,113	,091
		4º	-,029	,116	,999
		5º		,157	,001
	4º	1º	,253	,218	,854
		2º	,668*	,154	,000
		3º	,697*	,156	,001
		5º	,950*	,157	,001
	5º	1º		,242	,004
		2º	,067	,216	,999
		3º	-,282	,218	,794
		4º	-,253	,218	,854
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1º	2º		,242	,004
		3º	,145	,095	,674
		4º	,096	,096	,912
		5º	-,098	,131	,967
	2º	1º	,248	,184	,770
		3º	-,145	,095	,674
		4º	-,049	,099	,993
		5º	-,244	,133	,500
	3º	1º	,102	,185	,989
		2º	-,096	,096	,912
		4º	,049	,099	,993
		5º	-,194	,134	,717
	4º	1º	,152	,186	,955
		2º	,098	,131	,967
		3º	,244	,133	,500
		5º	,194	,134	,717
	5º	1º	,346	,206	,588
		2º	-,248	,184	,770
		3º	-,102	,185	,989
		4º	-,152	,186	,955
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	1º	2º	-,346	,206	,588
		3º	-,118	,096	,824
		4º	,032	,097	,999
		5º	-,273	,132	,370
	2º	1º	,106	,187	,988
		3º	,118	,096	,824
		4º	,150	,099	,687
		5º	-,155	,134	,853
	3º	1º	,224	,189	,842
		2º	-,032	,097	,999
		4º	-,150	,099	,687
		5º	-,305	,135	,275

	4°	1°	,074	,189	,997
		2°	,273	,132	,370
		3°	,155	,134	,853
		5°	,305	,135	,275
	5°	1°	,379	,209	,512
		2°	-,106	,187	,988
		3°	-,224	,189	,842
		4°	-,074	,189	,997
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	1°	2°	-,379	,209	,512
		3°		,101	,015
		4°	,169	,103	,611
		5°	-,054	,140	,997
	2°	1°	,448	,198	,278
		3°		,101	,015
		4°	-,188	,105	,529
		5°	-,411	,142	,079
	3°	1°	,091	,200	,995
		2°	-,169	,103	,611
		4°	,188	,105	,529
		5°	-,223	,143	,656
	4°	1°	,279	,200	,746
		2°	,054	,140	,997
		3°	,411	,142	,079
		5°	,223	,143	,656
	5°	1°	,502	,222	,275
		2°	-,448	,198	,278
		3°	-,091	,200	,995
		4°	-,279	,200	,746
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1°	2°	-,502	,222	,275
		3°	,007	,095	1,000
		4°	-,076	,097	,961
		5°	-,261	,131	,411
	2°	1°	,191	,186	,902
		3°	-,007	,095	1,000
		4°	-,083	,099	,950
		5°	-,269	,133	,396
	3°	1°	,184	,188	,916
		2°	,076	,097	,961
		4°	,083	,099	,950
		5°	-,186	,134	,752
	4°	1°	,267	,188	,734
		2°	,261	,131	,411
		3°	,269	,133	,396
		5°	,186	,134	,752
	5°	1°	,453	,208	,318
		2°	-,191	,186	,902
		3°	-,184	,188	,916
		4°	-,267	,188	,734
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	1°	2°	-,453	,208	,318
		3°		,089	,048
		4°	,153	,090	,576
		5°	,240	,123	,428
	2°	1°	,262	,172	,678
		3°		,089	,048
		4°	-,123	,092	,780
		5°	-,035	,124	,999
	3°	1°	-,014	,174	1,000
		2°	-,153	,090	,576

	4°	4°	,123	,092	,780
		5°	,087	,125	,975
		1°	,109	,174	,983
		2°	-,240	,123	,428
		3°	,035	,124	,999
		5°	-,087	,125	,975
	5°	1°	,022	,193	1,000
		2°	-,262	,172	,678
		3°	,014	,174	1,000
		4°	-,109	,174	,983
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	1°	2°	-,022	,193	1,000
		3°	,042	,077	,990
		4°	-,069	,078	,940
		5°	,120	,107	,866
	2°	1°	,168	,150	,868
		3°	-,042	,077	,990
		4°	-,111	,080	,750
		5°	,078	,108	,971
	3°	1°	,126	,151	,951
		2°	,069	,078	,940
		4°	,111	,080	,750
		5°	,190	,109	,551
	4°	1°	,237	,151	,652
		2°	-,120	,107	,866
		3°	-,078	,108	,971
		5°	-,190	,109	,551
	5°	1°	,047	,168	,999
		2°	-,168	,150	,868
		3°	-,126	,151	,951
		4°	-,237	,151	,652
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	1°	2°	-,047	,168	,999
		3°	,048	,067	,971
		4°	-,044	,068	,980
		5°	-,160	,093	,559
	2°	1°	,060	,131	,995
		3°	-,048	,067	,971
		4°	-,092	,069	,778
		5°	-,208	,094	,295
	3°	1°	,011	,132	1,000
		2°	,044	,068	,980
		4°	,092	,069	,778
		5°	-,116	,094	,825
	4°	1°	,104	,132	,961
		2°	,160	,093	,559
		3°	,208	,094	,295
		5°	,116	,094	,825
	5°	1°	,220	,146	,690
		2°	-,060	,131	,995
		3°	-,011	,132	1,000
		4°	-,104	,132	,961
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	1°	2°	-,220	,146	,690
		3°	,133	,080	,601
		4°	,107	,081	,783
		5°	-,039	,110	,998
	2°	1°	,055	,155	,998
		3°	-,133	,080	,601
		4°	-,026	,083	,999
		5°	-,172	,112	,669

	3°	1°	-,078	,156	,993
		2°	-,107	,081	,783
		4°	,026	,083	,999
		5°	-,146	,112	,793
	4°	1°	-,052	,156	,999
		2°	,039	,110	,998
		3°	,172	,112	,669
		5°	,146	,112	,793
	5°	1°	,094	,173	,990
		2°	-,055	,155	,998
		3°	,078	,156	,993
		4°	,052	,156	,999
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	1°	2°	-,094	,173	,990
		3°	,113	,090	,809
		4°	,013	,091	1,000
		5°	-,082	,123	,979
	2°	1°	,167	,173	,921
		3°	-,113	,090	,809
		4°	-,100	,093	,884
		5°	-,195	,125	,658
	3°	1°	,053	,174	,999
		2°	-,013	,091	1,000
		4°	,100	,093	,884
		5°	-,095	,126	,967
	4°	1°	,154	,175	,942
		2°	,082	,123	,979
		3°	,195	,125	,658
		5°	,095	,126	,967
	5°	1°	,248	,194	,802
		2°	-,167	,173	,921
		3°	-,053	,174	,999
		4°	-,154	,175	,942
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	1°	2°	-,248	,194	,802
		3°	,253	,116	,313
		4°	,238	,117	,393
		5°	,084	,160	,991
	2°	1°	,289	,224	,799
		3°	-,253	,116	,313
		4°	-,015	,120	1,000
		5°	-,168	,162	,897
	3°	1°	,036	,226	1,000
		2°	-,238	,117	,393
		4°	,015	,120	1,000
		5°	-,154	,163	,927
	4°	1°	,051	,227	1,000
		2°	-,084	,160	,991
		3°	,168	,162	,897
		5°	,154	,163	,927
	5°	1°	,204	,251	,956
		2°	-,289	,224	,799
		3°	-,036	,226	1,000
		4°	-,051	,227	1,000
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	1°	2°	-,204	,251	,956
		3°	,248	,105	,240
		4°	,178	,107	,598
		5°	,000	,146	1,000
	2°	1°	,435	,204	,340
		3°	-,248	,105	,240

		4°	- ,070	,110	,982
		5°	- ,247	,148	,594
	3°	1°	,187	,206	,935
		2°	- ,178	,107	,598
		4°	,070	,110	,982
		5°	- ,177	,149	,842
	4°	1°	,257	,206	,818
		2°	,000	,146	1,000
		3°	,247	,148	,594
		5°	,177	,149	,842
	5°	1°	,434	,229	,465
		2°	- ,435	,204	,340
		3°	- ,187	,206	,935
		4°	- ,257	,206	,818
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	1°	2°	- ,434	,229	,465
		3°	- ,159	,086	,494
		4°	- ,181	,087	,369
		5°	- ,220	,119	,493
	2°	1°	,268	,167	,633
		3°	,159	,086	,494
		4°	- ,022	,090	1,000
		5°	- ,060	,121	,993
	3°	1°	,427	,168	,170
		2°	,181	,087	,369
		4°	,022	,090	1,000
		5°	- ,039	,121	,999
	4°	1°	,449	,169	,134
		2°	,220	,119	,493
		3°	,060	,121	,993
		5°	,039	,121	,999
	5°	1°	,487	,187	,149
		2°	- ,268	,167	,633
		3°	- ,427	,168	,170
		4°	- ,449	,169	,134
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	1°	2°	- ,487	,187	,149
		3°	,004	,081	1,000
		4°	- ,054	,082	,980
		5°	- ,108	,112	,921
	2°	1°		,157	,043
		3°	- ,004	,081	1,000
		4°	- ,058	,084	,977
		5°	- ,112	,114	,915
	3°	1°		,158	,048
		2°	,054	,082	,980
		4°	,058	,084	,977
		5°	- ,054	,114	,994
	4°	1°		,159	,019
		2°	,108	,112	,921
		3°	,112	,114	,915
		5°	,054	,114	,994
	5°	1°	- ,495*	,176	,020
		2°	- ,491*	,157	,043
		3°	- ,549*	,158	,048
		4°	- ,603*	,159	,019
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	1°	2°		,176	,020
		3°	- ,141	,082	,568
		4°	- ,162	,083	,439
		5°		,114	,003

	2º	1º	,103	,159	,981
		3º	,141	,082	,568
		4º	-,021	,086	1,000
		5º	-,319	,115	,105
	3º	1º	,244	,161	,679
		2º	,162	,083	,439
		4º	,021	,086	1,000
		5º	-,299	,116	,157
	4º	1º	,264	,161	,610
		2º		,114	,003
		3º	,319	,115	,105
		5º	,299	,116	,157
	5º	1º		,179	,042
		2º	-,103	,159	,981
		3º	-,244	,161	,679
		4º	-,264	,161	,610
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	1º	2º		,179	,042
		3º	-,137	,102	,770
		4º	,028	,103	,999
		5º	,273	,140	,436
	2º	1º	,493	,197	,180
		3º	,137	,102	,770
		4º	,165	,106	,654
		5º	,410	,142	,081
	3º	1º		,198	,039
		2º	-,028	,103	,999
		4º	-,165	,106	,654
		5º	,245	,143	,570
	4º	1º	,465	,199	,243
		2º	-,273	,140	,436
		3º	-,410	,142	,081
		5º	-,245	,143	,570
	5º	1º	,220	,221	,910
		2º	-,493	,197	,180
		3º		,198	,039
		4º	-,465	,199	,243
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1º	2º	-,220	,221	,910
		3º	,022	,097	1,000
		4º	,250	,098	,166
		5º	,374	,134	,101
	2º	1º	,472	,187	,175
		3º	-,022	,097	1,000
		4º	,229	,101	,272
		5º	,352	,136	,152
	3º	1º	,451	,189	,223
		2º	-,250	,098	,166
		4º	-,229	,101	,272
		5º	,124	,137	,936
	4º	1º	,222	,189	,848
		2º	-,374	,134	,101
		3º	-,352	,136	,152
		5º	-,124	,137	,936
	5º	1º	,099	,210	,994
		2º	-,472	,187	,175
		3º	-,451	,189	,223
		4º	-,222	,189	,848
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios	1º	2º	-,099	,210	,994
		3º	-,049	,083	,986

de evaluación de la actividad de grupo		4º	,184	,084	,306
		5º	-,018	,114	1,000
	2º	1º	,398	,160	,187
		3º	,049	,083	,986
		4º	,233	,086	,118
		5º	,031	,116	,999
	3º	1º	,447	,161	,104
		2º	-,184	,084	,306
		4º	-,233	,086	,118
		5º	-,202	,116	,556
	4º	1º	,214	,162	,782
		2º	,018	,114	1,000
		3º	-,031	,116	,999
		5º	,202	,116	,556
	5º	1º	,416	,179	,251
		2º	-,398	,160	,187
		3º	-,447	,161	,104
		4º	-,214	,162	,782
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1º	2º	-,416	,179	,251
		3º	-,056	,104	,991
		4º	,228	,105	,323
		5º	,429	,143	,062
	2º	1º		,201	,005
		3º	,056	,104	,991
		4º	,283	,108	,142
		5º	,838*	,145	,025
	3º	1º		,202	,002
		2º	-,228	,105	,323
		4º	-,283	,108	,142
		5º	,201	,146	,753
	4º	1º	,554	,203	,114
		2º	-,429	,143	,062
		3º		,145	,025
		5º	-,201	,146	,753
	5º	1º	,353	,225	,652
		2º	-,838*	,201	,005
		3º		,202	,002
		4º	-,554	,203	,114
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1º	2º	-,353	,225	,652
		3º	-,032	,105	,999
		4º	,119	,106	,867
		5º	,120	,145	,954
	2º	1º		,203	,018
		3º	,032	,105	,999
		4º	,152	,109	,749
		5º	,152	,147	,900
	3º	1º		,204	,012
		2º	-,119	,106	,867
		4º	-,152	,109	,749
		5º	,000	,148	1,000
	4º	1º	,583	,205	,088
		2º	-,120	,145	,954
		3º	-,152	,147	,900
		5º	,000	,148	1,000
	5º	1º	,583	,227	,161
		2º	-,735*	,203	,018
		3º		,204	,012
		4º	-,583	,205	,088

48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1º	2º	-,583	,227	,161
		3º	-,089	,116	,964
		4º	-,067	,117	,988
		5º	,240	,160	,688
	2º	1º	,519	,224	,251
		3º	,089	,116	,964
		4º	,022	,120	1,000
		5º	,329	,162	,390
	3º	1º	,608	,225	,123
		2º	,067	,117	,988
		4º	-,022	,120	1,000
		5º	,308	,163	,470
	4º	1º	,586	,226	,152
		2º	-,240	,160	,688
		3º	-,329	,162	,390
		5º	-,308	,163	,470
	5º	1º	,279	,251	,872
		2º	-,519	,224	,251
		3º	-,608	,225	,123
		4º	-,586	,226	,152

ALUMNADO - TITULACIÓN

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,443	,251	,874
		Maestro: Educación Musical	,162	,116	,962
		Maestro: Educación Especial	,600 ^a	,112	,000
		Maestro: Educación Física		,099	,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,278	,108	,468
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,315	,107	,282
		Maestro: Educación Musical	,217	,165	,973
		Maestro: Educación Especial	,416	,130	,177
		Maestro: Educación Física	,438	,119	,061
		Maestro: Lengua Extranjera	,116	,127	,997
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,153	,126	,983
		Maestro: Educación Primaria	,055	,178	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,416	,130	,177
		Maestro: Educación Física	,022	,115	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,300	,123	,549
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,263	,122	,706
		Maestro: Educación Primaria	-,361	,175	,752
		Maestro: Educación Musical	-,438	,119	,061
		Maestro: Educación Física	-,022	,115	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,322	,111	,304
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,285	,111	,466
		Maestro: Educación Primaria	-,383	,167	,629
		Maestro: Educación Musical	-,116	,127	,997
		Maestro: Educación Especial	,300	,123	,549
		Maestro: Lengua Extranjera	,322	,111	,304
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,037	,119	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,061	,173	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,153	,126	,983
		Maestro: Educación Especial	,263	,122	,706
		Maestro: Educación Física	,285	,111	,466
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,037	,119	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,098	,172	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,097	,133	,999
		Maestro: Educación Especial	,319	,130	,535
		Maestro: Educación Física	,341	,119	,311
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,019	,127	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,056	,126	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,042	,178	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,055	,178	1,000
		Maestro: Educación Especial	,361	,175	,752
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,383	,167	,629
		Maestro: Lengua Extranjera	,061	,173	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,098	,172	1,000
		Maestro: Educación Musical	,042	,178	1,000
		Maestro: Educación Especial	,242	,110	,681
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,294	,097	,249
		Maestro: Lengua Extranjera	,325	,106	,225
		Maestro: Educación Infantil	,110	,106	,993
		Maestro: Educación Musical	,131	,163	,999
		Maestro: Educación Especial	,145	,128	,989
		Maestro: Educación Física	,196	,118	,905

	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	,227	,125	,854
		Maestro: Educación Infantil	,012	,125	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,033	,176	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,145	,128	,989
		Maestro: Educación Física	,051	,113	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,082	,121	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,132	,121	,991
		Maestro: Educación Primaria	-,111	,173	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,196	,118	,905
		Maestro: Educación Física	-,051	,113	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,031	,109	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,184	,109	,899
		Maestro: Educación Primaria	-,162	,165	,995
		Maestro: Educación Musical	-,227	,125	,854
		Maestro: Educación Especial	-,082	,121	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,031	,109	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,215	,117	,846
		Maestro: Educación Primaria	-,194	,170	,989
		Maestro: Educación Musical	-,012	,125	1,000
		Maestro: Educación Especial	,132	,121	,991
		Maestro: Educación Física	,184	,109	,899
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,215	,117	,846
		Maestro: Educación Primaria	,021	,170	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,011	,131	1,000
		Maestro: Educación Especial	,133	,127	,993
		Maestro: Educación Física	,185	,116	,925
		Maestro: Lengua Extranjera	,216	,123	,879
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	,001	,123	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,022	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,033	,176	1,000
		Maestro: Educación Especial	,111	,173	1,000
		Maestro: Educación Física	,162	,165	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	,194	,170	,989
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,021	,170	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,022	,175	1,000
		Maestro: Educación Especial	,499	,125	,028
		Maestro: Educación Física	,482	,111	,005
		Maestro: Lengua Extranjera		,120	,025
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,262	,120	,694
		Maestro: Educación Musical	,292	,187	,932
		Maestro: Educación Especial	,201	,146	,965
		Maestro: Educación Física	,203	,133	,941
		Maestro: Lengua Extranjera	,185	,141	,974
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,035	,142	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,005	,201	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,201	,146	,965
		Maestro: Educación Física	,002	,129	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,016	,137	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,236	,137	,888
		Maestro: Educación Primaria	-,205	,198	,994
		Maestro: Educación Musical	-,203	,133	,941
		Maestro: Educación Física	-,002	,129	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,018	,124	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,238	,124	,815
		Maestro: Educación Primaria	-,207	,190	,991
		Maestro: Educación Musical	-,185	,141	,974
		Maestro: Educación Especial	,016	,137	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,018	,124	1,000

	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,220	,132	,906
		Maestro: Educación Primaria	-,190	,195	,996
		Maestro: Educación Musical	,035	,142	1,000
		Maestro: Educación Especial	,236	,137	,888
		Maestro: Educación Física	,238	,124	,815
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,220	,132	,906
		Maestro: Educación Primaria	,031	,195	1,000
		Maestro: Educación Musical	,006	,148	1,000
		Maestro: Educación Especial	,207	,144	,956
		Maestro: Educación Física	,209	,132	,926
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,191	,140	,967
		Maestro: Educación Infantil	-,029	,140	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,001	,200	1,000
		Maestro: Educación Musical	,005	,201	1,000
		Maestro: Educación Especial	,205	,198	,994
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,207	,190	,991
		Maestro: Lengua Extranjera	,190	,195	,996
		Maestro: Educación Primaria	-,031	,195	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,001	,200	1,000
		Maestro: Educación Especial	,209	,138	,942
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,453	,122	,057
		Maestro: Lengua Extranjera	,134	,133	,995
		Maestro: Educación Infantil	,025	,133	1,000
		Maestro: Educación Musical	,012	,204	1,000
		Maestro: Educación Especial	,029	,161	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,273	,147	,843
		Maestro: Lengua Extranjera	-,046	,156	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,155	,156	,995
		Maestro: Educación Primaria	-,168	,220	,999
		Maestro: Educación Especial	-,029	,161	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Física	,244	,142	,889
		Maestro: Lengua Extranjera	-,075	,151	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,183	,151	,983
		Maestro: Educación Primaria	-,196	,217	,997
		Maestro: Educación Musical	-,273	,147	,843
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Física	-,244	,142	,889
		Maestro: Lengua Extranjera	-,319	,137	,608
		Maestro: Educación Infantil	-,427	,137	,206
		Maestro: Educación Primaria	-,440	,207	,718
		Maestro: Educación Musical	,046	,156	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Especial	,075	,151	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,319	,137	,608
		Maestro: Educación Infantil	-,108	,147	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,121	,214	1,000
		Maestro: Educación Musical	,155	,156	,995
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Especial	,183	,151	,983
		Maestro: Educación Física	,427	,137	,206
		Maestro: Educación Infantil	,108	,147	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,013	,214	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,180	,164	,991
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Especial	-,152	,159	,996
		Maestro: Educación Física	,092	,146	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,227	,155	,951
		Maestro: Educación Infantil	-,335	,155	,697
		Maestro: Educación Primaria	-,348	,219	,925
		Maestro: Educación Musical	,168	,220	,999
		Maestro: Educación Especial	,196	,217	,997
		Maestro: Educación Física	,440	,207	,718

5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	,121	,214	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,013	,214	1,000
		Maestro: Educación Musical	,348	,219	,925
		Maestro: Educación Especial	-,011	,144	1,000
		Maestro: Educación Física	,467	,127	,064
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Lengua Extranjera	,158	,138	,988
		Maestro: Educación Infantil	,100	,138	,999
		Maestro: Educación Musical	,312	,213	,951
		Maestro: Educación Especial	-,065	,168	1,000
		Maestro: Educación Física	,413	,154	,410
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	,104	,163	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,046	,163	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,258	,230	,989
		Maestro: Educación Especial	,065	,168	1,000
		Maestro: Educación Física	,477	,148	,170
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Lengua Extranjera	,169	,158	,992
		Maestro: Educación Infantil	,111	,158	,999
		Maestro: Educación Primaria	,323	,226	,958
		Maestro: Educación Musical	-,413	,154	,410
		Maestro: Educación Física	-,477	,148	,170
	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	-,309	,143	,698
		Maestro: Educación Infantil	-,366	,143	,472
		Maestro: Educación Primaria	-,155	,216	,999
		Maestro: Educación Musical	-,104	,163	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,169	,158	,992
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Lengua Extranjera	,309	,143	,698
		Maestro: Educación Infantil	-,058	,152	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,154	,223	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,046	,163	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,111	,158	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Física	,366	,143	,472
		Maestro: Educación Infantil	,058	,152	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,212	,223	,996
		Maestro: Educación Musical	-,626	,171	,064
		Maestro: Educación Especial		,166	,016
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Física	-,214	,152	,961
		Maestro: Lengua Extranjera	-,522	,161	,162
		Maestro: Educación Infantil	-,580	,161	,074
		Maestro: Educación Primaria	-,368	,229	,919
		Maestro: Educación Musical	-,258	,230	,989
		Maestro: Educación Especial	-,323	,226	,958
		Maestro: Educación Física	,155	,216	,999
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	-,154	,223	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,212	,223	,996
		Maestro: Educación Musical	,368	,229	,919
		Maestro: Educación Especial	,378	,113	,049
		Maestro: Educación Física		,100	,048
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Lengua Extranjera	,270	,109	,520
		Maestro: Educación Infantil	,287	,109	,435
		Maestro: Educación Musical	,323	,168	,812
		Maestro: Educación Especial	,356	,132	,398
		Maestro: Educación Física	,309	,121	,483
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	,201	,128	,931
		Maestro: Educación Infantil	,217	,128	,896
		Maestro: Educación Primaria	,254	,181	,961
		Maestro: Educación Especial	-,356	,132	,398
		Maestro: Educación Física	-,048	,116	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,156	,124	,979

	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,139	,124	,989
		Maestro: Educación Primaria	-,103	,178	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,309	,121	,483
		Maestro: Educación Física	,048	,116	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,108	,112	,996
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,092	,112	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,055	,170	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,201	,128	,931
		Maestro: Educación Especial	,156	,124	,979
		Maestro: Lengua Extranjera	,108	,112	,996
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,017	,120	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,053	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,217	,128	,896
		Maestro: Educación Especial	,139	,124	,989
		Maestro: Educación Física	,092	,112	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,017	,120	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,037	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,266	,135	,792
		Maestro: Educación Especial	,091	,130	1,000
		Maestro: Educación Física	,043	,119	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	-,065	,127	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,048	,127	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,012	,180	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,254	,181	,961
		Maestro: Educación Especial	,103	,178	1,000
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,055	,170	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,053	,175	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,037	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	,012	,180	1,000
		Maestro: Educación Especial	,312	,121	,467
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física		,107	,019
		Maestro: Lengua Extranjera	,251	,117	,705
		Maestro: Educación Infantil	,243	,117	,741
		Maestro: Educación Musical	,184	,180	,994
		Maestro: Educación Especial	,062	,141	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,192	,130	,949
		Maestro: Lengua Extranjera	,001	,137	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,007	,137	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,066	,194	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,062	,141	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Física	,129	,125	,993
		Maestro: Lengua Extranjera	-,062	,133	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,070	,133	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,129	,191	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,192	,130	,949
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Especial	-,129	,125	,993
		Maestro: Lengua Extranjera	-,191	,120	,925
		Maestro: Educación Infantil	-,199	,120	,907
		Maestro: Educación Primaria	-,258	,182	,959
		Maestro: Educación Musical	-,001	,137	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Especial	,062	,133	1,000
		Maestro: Educación Física	,191	,120	,925
		Maestro: Educación Infantil	-,008	,129	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,067	,188	1,000
		Maestro: Educación Musical	,007	,137	1,000
	Psicopedagogía	Maestro: Educación Especial	,070	,133	1,000
		Maestro: Educación Física	,199	,120	,907
		Maestro: Educación Infantil	,008	,129	1,000
		Maestro: Educación Primaria			

8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Mañana	Maestro: Educación Primaria	-,059	,188	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,183	,144	,978
		Maestro: Educación Especial	-,121	,140	,998
		Maestro: Educación Física	,008	,128	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,183	,136	,970
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,191	,136	,961
		Maestro: Educación Primaria	-,250	,193	,976
		Maestro: Educación Musical	,066	,194	1,000
		Maestro: Educación Especial	,129	,191	1,000
		Maestro: Educación Física	,258	,182	,959
		Maestro: Lengua Extranjera	,067	,188	1,000
	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,059	,188	1,000
		Maestro: Educación Musical	,250	,193	,976
		Maestro: Educación Especial	,405	,109	,055
		Maestro: Educación Física		,097	,009
		Maestro: Lengua Extranjera	,324	,105	,217
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,117	,105	,990
		Maestro: Educación Musical	,296	,162	,850
		Maestro: Educación Especial	,292	,127	,623
		Maestro: Educación Física	,307	,117	,436
		Maestro: Lengua Extranjera	,211	,123	,891
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,005	,124	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,183	,174	,993
		Maestro: Educación Especial	-,292	,127	,623
		Maestro: Educación Física	,015	,112	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,081	,119	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,288	,119	,562
		Maestro: Educación Primaria	-,109	,171	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,307	,117	,436
		Maestro: Educación Física	-,015	,112	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,096	,108	,998
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,302	,108	,352
		Maestro: Educación Primaria	-,124	,164	,999
		Maestro: Educación Musical	-,211	,123	,891
		Maestro: Educación Especial	,081	,119	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,096	,108	,998
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,207	,116	,866
		Maestro: Educación Primaria	-,028	,169	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,005	,124	1,000
		Maestro: Educación Especial	,288	,119	,562
		Maestro: Educación Física	,302	,108	,352
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,207	,116	,866
		Maestro: Educación Primaria	,179	,169	,993
		Maestro: Educación Musical	-,134	,130	,994
		Maestro: Educación Especial	,159	,126	,979
		Maestro: Educación Física	,173	,115	,943
		Maestro: Lengua Extranjera	,078	,122	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,129	,122	,993
		Maestro: Educación Primaria	,050	,173	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,183	,174	,993
		Maestro: Educación Especial	,109	,171	1,000
		Maestro: Educación Física	,124	,164	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	,028	,169	1,000
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,179	,169	,993
		Maestro: Educación Musical	-,050	,173	1,000
		Maestro: Educación Especial	,215	,119	,857
		Maestro: Educación Física	,325	,105	,222
		Maestro: Lengua Extranjera	,419	,114	,064

	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,262	,115	,631
		Maestro: Educación Musical	,079	,176	1,000
		Maestro: Educación Especial	,124	,138	,997
		Maestro: Educación Física	,233	,127	,850
		Maestro: Lengua Extranjera	,327	,135	,551
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,171	,135	,978
		Maestro: Educación Primaria	-,012	,190	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,124	,138	,997
		Maestro: Educación Física	,109	,122	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,203	,130	,931
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,047	,130	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,136	,187	,999
		Maestro: Educación Musical	-,233	,127	,850
		Maestro: Educación Física	-,109	,122	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,094	,118	,999
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,063	,118	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,246	,179	,966
		Maestro: Educación Musical	-,327	,135	,551
		Maestro: Educación Especial	-,203	,130	,931
		Maestro: Lengua Extranjera	-,094	,118	,999
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,156	,126	,981
		Maestro: Educación Primaria	-,340	,184	,845
		Maestro: Educación Musical	-,171	,135	,978
		Maestro: Educación Especial	-,047	,130	1,000
		Maestro: Educación Física	,063	,118	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,156	,126	,981
		Maestro: Educación Primaria	-,183	,184	,995
		Maestro: Educación Musical	-,279	,141	,790
		Maestro: Educación Especial	-,156	,137	,989
		Maestro: Educación Física	-,046	,126	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,048	,133	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,109	,133	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,292	,189	,935
		Maestro: Educación Musical	,012	,190	1,000
		Maestro: Educación Especial	,136	,187	,999
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,246	,179	,966
		Maestro: Lengua Extranjera	,340	,184	,845
		Maestro: Educación Primaria	,183	,184	,995
		Maestro: Educación Musical	,292	,189	,935
		Maestro: Educación Especial	,272	,118	,625
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,348	,105	,137
		Maestro: Lengua Extranjera	,257	,114	,645
		Maestro: Educación Infantil	,158	,114	,964
		Maestro: Educación Musical	,094	,177	1,000
		Maestro: Educación Especial	,186	,138	,969
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,263	,126	,743
		Maestro: Lengua Extranjera	,171	,134	,977
		Maestro: Educación Infantil	,072	,134	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,008	,191	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,186	,138	,969
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Física	,076	,122	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,015	,130	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,114	,130	,998
		Maestro: Educación Primaria	-,178	,188	,996
		Maestro: Educación Musical	-,263	,126	,743
	Maestro: Educación	Maestro: Educación Física	-,076	,122	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,091	,117	,999
	Maestro: Educación	Maestro: Educación Infantil	-,190	,117	,917

	Física	Maestro: Educación Primaria	-,254	,180	,959
		Maestro: Educación Musical	-,171	,134	,977
		Maestro: Educación Especial	,015	,130	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,091	,117	,999
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,099	,125	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,163	,185	,998
		Maestro: Educación Musical	-,072	,134	1,000
		Maestro: Educación Especial	,114	,130	,998
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Física	,190	,117	,917
		Maestro: Educación Infantil	,099	,125	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,064	,185	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,033	,141	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Especial	,153	,136	,989
		Maestro: Educación Física	,229	,125	,848
		Maestro: Lengua Extranjera	,138	,132	,993
		Maestro: Educación Infantil	,039	,133	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,025	,190	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,008	,191	1,000
		Maestro: Educación Especial	,178	,188	,996
		Maestro: Educación Física	,254	,180	,959
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	,163	,185	,998
		Maestro: Educación Primaria	,064	,185	1,000
		Maestro: Educación Musical	,025	,190	1,000
		Maestro: Educación Especial	,046	,126	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,129	,112	,988
		Maestro: Lengua Extranjera	,040	,122	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,027	,122	1,000
		Maestro: Educación Musical	,012	,188	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Especial	,122	,147	,998
		Maestro: Educación Física	,205	,135	,941
		Maestro: Lengua Extranjera	,116	,143	,999
		Maestro: Educación Infantil	,049	,143	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Primaria	,088	,202	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,122	,147	,998
		Maestro: Educación Física	,083	,130	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,006	,138	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,072	,138	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,034	,199	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,205	,135	,941
		Maestro: Educación Física	-,083	,130	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Lengua Extranjera	-,089	,125	,999
		Maestro: Educación Infantil	-,156	,125	,981
		Maestro: Educación Primaria	-,117	,190	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,116	,143	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Especial	,006	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,089	,125	,999
		Maestro: Educación Infantil	-,066	,134	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,028	,196	1,000
	Psicopedagogía	Maestro: Educación Musical	-,049	,143	1,000
		Maestro: Educación Especial	,072	,138	1,000
		Maestro: Educación Física	,156	,125	,981
		Maestro: Lengua Extranjera	,004	,134	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,085	,142	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,152	,142	,992

	Tarde	Maestro: Educación Primaria	-,113	,201	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,088	,202	1,000
		Maestro: Educación Especial	,034	,199	1,000
		Maestro: Educación Física	,117	,190	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,028	,196	1,000
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,038	,196	1,000
		Maestro: Educación Musical	,113	,201	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,043	,134	1,000
		Maestro: Educación Física	,241	,119	,767
		Maestro: Lengua Extranjera	-,021	,129	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,130	,129	,995
		Maestro: Educación Musical	,437	,199	,681
		Maestro: Educación Especial	,018	,156	1,000
		Maestro: Educación Física	,302	,144	,730
		Maestro: Lengua Extranjera	,040	,152	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,069	,152	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,498	,215	,613
		Maestro: Educación Especial	-,018	,156	1,000
		Maestro: Educación Física	,284	,138	,750
		Maestro: Lengua Extranjera	,022	,147	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,086	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,481	,211	,637
		Maestro: Educación Musical	-,302	,144	,730
		Maestro: Educación Física	-,284	,138	,750
		Maestro: Lengua Extranjera	-,262	,133	,795
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,371	,133	,359
		Maestro: Educación Primaria	,196	,202	,996
		Maestro: Educación Musical	-,040	,152	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,022	,147	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,262	,133	,795
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,108	,143	,999
		Maestro: Educación Primaria	,459	,208	,677
		Maestro: Educación Musical	,069	,152	1,000
		Maestro: Educación Especial	,086	,147	1,000
		Maestro: Educación Física	,371	,133	,359
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,108	,143	,999
		Maestro: Educación Primaria	,567	,208	,387
		Maestro: Educación Musical	-,946*	,160	,000
		Maestro: Educación Especial	-,661*	,155	,000
		Maestro: Educación Física	-,924*	,142	,003
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	-1,032*	,151	,000
		Maestro: Educación Infantil		,151	,000
		Maestro: Educación Primaria	-,465	,213	,690
		Maestro: Educación Musical	-,498	,215	,613
		Maestro: Educación Especial	-,481	,211	,637
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	-,196	,202	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	-,459	,208	,677
		Maestro: Educación Primaria	-,567	,208	,387
		Maestro: Educación Musical	,465	,213	,690
		Maestro: Educación Especial	,017	,123	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,205	,109	,828
		Maestro: Lengua Extranjera	-,048	,118	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,063	,118	1,000
		Maestro: Educación Musical	,493	,182	,392
		Maestro: Educación Especial	-,006	,143	1,000
	Maestro: Educación	Maestro: Educación Física	,182	,131	,964
		Maestro: Lengua Extranjera	-,072	,139	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,039	,139	1,000

	Musical	Maestro: Educación Primaria	,470	,196	,569
		Maestro: Educación Especial	,006	,143	1,000
		Maestro: Educación Física	,188	,126	,947
		Maestro: Lengua Extranjera	-,065	,135	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,046	,134	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,476	,193	,529
		Maestro: Educación Musical	-,182	,131	,964
		Maestro: Educación Física	-,188	,126	,947
		Maestro: Lengua Extranjera	-,253	,122	,741
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,142	,121	,986
		Maestro: Educación Primaria	,288	,184	,930
		Maestro: Educación Musical	,072	,139	1,000
		Maestro: Educación Especial	,065	,135	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,253	,122	,741
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,111	,130	,998
		Maestro: Educación Primaria	,541	,190	,322
		Maestro: Educación Musical	-,039	,139	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,046	,134	1,000
		Maestro: Educación Física	,142	,121	,986
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,111	,130	,998
		Maestro: Educación Primaria	,430	,190	,642
		Maestro: Educación Musical	-,694*	,146	,002
		Maestro: Educación Especial	-,507*	,141	,001
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Física	-,760*	,129	,033
		Maestro: Lengua Extranjera	-,649*	,137	,000
		Maestro: Educación Infantil		,137	,002
		Maestro: Educación Primaria	-,218	,195	,989
		Maestro: Educación Musical	-,470	,196	,569
		Maestro: Educación Especial	-,476	,193	,529
		Maestro: Educación Física	-,288	,184	,930
		Maestro: Lengua Extranjera	-,541	,190	,322
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,430	,190	,642
		Maestro: Educación Musical	,218	,195	,989
		Maestro: Educación Especial	-,033	,139	1,000
		Maestro: Educación Física	,019	,123	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Lengua Extranjera	,115	,134	,998
		Maestro: Educación Infantil	-,122	,134	,997
		Maestro: Educación Musical	,049	,206	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,046	,162	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,006	,149	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,101	,158	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,135	,157	,998
		Maestro: Educación Primaria	,036	,222	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Especial	,046	,162	1,000
		Maestro: Educación Física	,052	,143	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,147	,152	,996
		Maestro: Educación Infantil	-,089	,152	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Primaria	,082	,218	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,006	,149	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,052	,143	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,096	,138	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,141	,138	,994
		Maestro: Educación Primaria	,030	,209	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,101	,158	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,147	,152	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	-,096	,138	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,237	,148	,921
		Maestro: Educación Primaria	-,066	,215	1,000

		Maestro: Educación Musical	,135	,157	,998
		Maestro: Educación Especial	,089	,152	1,000
		Maestro: Educación Física	,141	,138	,994
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,237	,148	,921
		Maestro: Educación Primaria	,171	,215	,999
		Maestro: Educación Musical	-,315	,165	,821
		Maestro: Educación Especial	-,361	,160	,650
		Maestro: Educación Física	-,309	,147	,728
		Maestro: Lengua Extranjera	-,214	,156	,966
		Maestro: Educación Infantil	-,450	,156	,302
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Primaria	-,279	,221	,979
		Maestro: Educación Musical	-,036	,222	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,082	,218	1,000
		Maestro: Educación Física	-,030	,209	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,066	,215	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,171	,215	,999
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Musical	,279	,221	,979
		Maestro: Educación Especial	-,281	,138	,762
		Maestro: Educación Física	,112	,122	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	-,106	,133	,999
		Maestro: Educación Infantil	,027	,133	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Musical	,051	,204	1,000
		Maestro: Educación Especial		,161	,019
		Maestro: Educación Física	-,267	,148	,858
		Maestro: Lengua Extranjera	-,485	,156	,212
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,352	,156	,653
		Maestro: Educación Primaria	-,328	,220	,946
		Maestro: Educación Especial		,161	,019
		Maestro: Educación Física	,393	,142	,368
		Maestro: Lengua Extranjera	,175	,151	,987
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,309	,151	,760
		Maestro: Educación Primaria	,332	,217	,938
		Maestro: Educación Musical	,267	,148	,858
		Maestro: Educación Física	-,393	,142	,368
		Maestro: Lengua Extranjera	-,218	,137	,926
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,084	,137	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,061	,207	1,000
		Maestro: Educación Musical	,485	,156	,212
		Maestro: Educación Especial	-,175	,151	,987
		Maestro: Lengua Extranjera	,218	,137	,926
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,133	,147	,997
		Maestro: Educación Primaria	,157	,213	,999
		Maestro: Educación Musical	,352	,156	,653
		Maestro: Educación Especial	-,309	,151	,760
		Maestro: Educación Física	,084	,137	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,133	,147	,997
		Maestro: Educación Primaria	,023	,213	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,058	,164	1,000
		Maestro: Educación Especial		,159	,005
		Maestro: Educación Física	-,325	,146	,663
		Maestro: Lengua Extranjera	-,543	,155	,092
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,410	,155	,428
		Maestro: Educación Primaria	-,386	,219	,875
		Maestro: Educación Musical	,328	,220	,946
		Maestro: Educación Especial	-,332	,217	,938
		Maestro: Educación Física	,061	,207	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,157	,213	,999
16. Realizarla el	Maestro: Educación	Maestro: Educación Primaria	-,023	,213	1,000

alumnado aplicando criterios de amistad	Infantil	Maestro: Educación Musical	,386	,219	,875
		Maestro: Educación Especial	,552	,144	,003
		Maestro: Educación Física		,128	,009
		Maestro: Lengua Extranjera	,462	,139	,137
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,340	,138	,537
		Maestro: Educación Musical	,398	,213	,837
		Maestro: Educación Especial	,206	,168	,982
		Maestro: Educación Física	,091	,154	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,001	,163	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,121	,163	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,063	,230	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,206	,168	,982
		Maestro: Educación Física	-,115	,148	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,205	,158	,975
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,327	,157	,741
		Maestro: Educación Primaria	-,269	,226	,985
		Maestro: Educación Musical	-,091	,154	1,000
		Maestro: Educación Física	,115	,148	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,090	,143	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,213	,143	,947
		Maestro: Educación Primaria	-,154	,216	,999
		Maestro: Educación Musical	-,001	,163	1,000
		Maestro: Educación Especial	,205	,158	,975
		Maestro: Lengua Extranjera	,090	,143	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,122	,153	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,064	,223	1,000
		Maestro: Educación Musical	,121	,163	,999
		Maestro: Educación Especial	,327	,157	,741
		Maestro: Educación Física	,213	,143	,947
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,122	,153	,999
		Maestro: Educación Primaria	,058	,223	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,214	,171	,980
		Maestro: Educación Especial	-,008	,166	1,000
		Maestro: Educación Física	-,122	,152	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,213	,161	,973
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,335	,161	,742
		Maestro: Educación Primaria	-,277	,229	,983
		Maestro: Educación Musical	,063	,230	1,000
		Maestro: Educación Especial	,269	,226	,985
		Maestro: Educación Física	,154	,216	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	,064	,223	1,000
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,058	,223	1,000
		Maestro: Educación Musical	,277	,229	,983
		Maestro: Educación Especial	-,069	,139	1,000
		Maestro: Educación Física	,267	,123	,691
		Maestro: Lengua Extranjera	,387	,133	,300
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,173	,133	,975
		Maestro: Educación Musical	,181	,205	,998
		Maestro: Educación Especial	-,143	,161	,998
		Maestro: Educación Física	,193	,148	,974
		Maestro: Lengua Extranjera	,313	,157	,784
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,098	,157	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,107	,221	1,000
		Maestro: Educación Especial	,143	,161	,998
		Maestro: Educación Física	,336	,143	,593
		Maestro: Lengua Extranjera	,456	,152	,255
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,241	,152	,924
		Maestro: Educación Primaria	,250	,218	,988

		Maestro: Educación Musical	-,193	,148	,974
		Maestro: Educación Física	-,336	,143	,593
		Maestro: Lengua Extranjera	,120	,137	,998
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,095	,137	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,086	,208	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,313	,157	,784
		Maestro: Educación Especial	-,456	,152	,255
		Maestro: Lengua Extranjera	-,120	,137	,998
		Maestro: Educación Infantil	-,214	,147	,952
		Maestro: Educación Primaria	-,206	,214	,996
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Musical	-,098	,157	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,241	,152	,924
		Maestro: Educación Física	,095	,137	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,214	,147	,952
		Maestro: Educación Primaria	,008	,214	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	-,323	,165	,797
		Maestro: Educación Especial	-,466	,160	,292
		Maestro: Educación Física	-,130	,146	,998
		Maestro: Lengua Extranjera	-,010	,155	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,224	,155	,954
		Maestro: Educación Primaria	-,216	,220	,995
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Musical	-,107	,221	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,250	,218	,988
		Maestro: Educación Física	,086	,208	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,206	,214	,996
		Maestro: Educación Primaria	-,008	,214	1,000
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Musical	,216	,220	,995
		Maestro: Educación Especial	-,241	,148	,916
		Maestro: Educación Física	-,190	,131	,955
		Maestro: Lengua Extranjera	-,092	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,394	,142	,365
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Musical	,337	,219	,936
		Maestro: Educación Especial	-,047	,172	1,000
		Maestro: Educación Física	,004	,158	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,102	,168	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,200	,167	,985
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Primaria	,531	,236	,652
		Maestro: Educación Especial	,047	,172	1,000
		Maestro: Educación Física	,051	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,149	,162	,997
		Maestro: Educación Infantil	-,153	,162	,996
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Primaria	,578	,232	,517
		Maestro: Educación Musical	-,004	,158	1,000
		Maestro: Educación Física	-,051	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,098	,147	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,204	,147	,963
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Primaria	,527	,222	,582
		Maestro: Educación Musical	-,102	,168	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,149	,162	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	-,098	,147	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,302	,157	,812
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Primaria	,429	,229	,832
		Maestro: Educación Musical	,200	,167	,985
		Maestro: Educación Especial	,153	,162	,996
		Maestro: Educación Física	,204	,147	,963
		Maestro: Educación Infantil	,302	,157	,812
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Primaria	,731	,228	,177
		Maestro: Educación Musical	-,979*	,176	,000

	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Especial	-,928*	,170	,000
		Maestro: Educación Física	-,830*	,156	,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-1,132*	,166	,001
		Maestro: Educación Infantil		,165	,000
		Maestro: Educación Primaria	-,401	,235	,892
		Maestro: Educación Musical	-,531	,236	,652
		Maestro: Educación Especial	-,578	,232	,517
		Maestro: Educación Física	-,527	,222	,582
		Maestro: Lengua Extranjera	-,429	,229	,832
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,731	,228	,177
		Maestro: Educación Musical	,401	,235	,892
		Maestro: Educación Especial	,098	,138	,999
		Maestro: Educación Física	-,006	,122	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,056	,133	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,056	,133	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,271	,205	,972
		Maestro: Educación Especial	,164	,161	,994
		Maestro: Educación Física	,060	,148	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,010	,157	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,010	,157	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,205	,221	,997
		Maestro: Educación Especial	-,164	,161	,994
		Maestro: Educación Física	-,105	,142	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,155	,151	,994
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,155	,151	,994
		Maestro: Educación Primaria	-,370	,217	,893
		Maestro: Educación Musical	-,060	,148	1,000
		Maestro: Educación Física	,105	,142	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,050	,137	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,050	,137	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,265	,207	,977
		Maestro: Educación Musical	-,010	,157	1,000
		Maestro: Educación Especial	,155	,151	,994
		Maestro: Lengua Extranjera	,050	,137	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,000	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,215	,214	,995
		Maestro: Educación Musical	-,010	,157	1,000
		Maestro: Educación Especial	,155	,151	,994
		Maestro: Educación Física	,050	,137	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,000	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,215	,214	,995
		Maestro: Educación Musical	-,268	,165	,915
		Maestro: Educación Especial	-,104	,159	1,000
		Maestro: Educación Física	-,208	,146	,958
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	-,258	,155	,905
		Maestro: Educación Infantil	-,258	,155	,905
		Maestro: Educación Primaria	-,473	,220	,704
		Maestro: Educación Musical	,205	,221	,997
		Maestro: Educación Especial	,370	,217	,893
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,265	,207	,977
		Maestro: Lengua Extranjera	,215	,214	,995
		Maestro: Educación Primaria	,215	,214	,995
		Maestro: Educación Musical	,473	,220	,704
		Maestro: Educación Especial	,397	,135	,278
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,207	,120	,885
		Maestro: Lengua Extranjera	,186	,130	,957
		Maestro: Educación Infantil	,270	,130	,744
		Maestro: Educación Musical	,205	,200	,994

		Maestro: Educación Especial	,093	,157	1,000
		Maestro: Educación Física	-,097	,144	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,117	,153	,999
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,034	,153	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,099	,216	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,093	,157	1,000
		Maestro: Educación Física	-,190	,139	,967
		Maestro: Lengua Extranjera	-,210	,148	,958
		Maestro: Educación Infantil	-,127	,148	,998
		Maestro: Educación Primaria	-,192	,212	,997
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Musical	,097	,144	1,000
		Maestro: Educación Física	,190	,139	,967
		Maestro: Lengua Extranjera	-,021	,134	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,063	,134	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,002	,203	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Musical	,117	,153	,999
		Maestro: Educación Especial	,210	,148	,958
		Maestro: Lengua Extranjera	,021	,134	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,083	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,018	,209	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Musical	,034	,153	1,000
		Maestro: Educación Especial	,127	,148	,998
		Maestro: Educación Física	-,063	,134	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,083	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,065	,209	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	,030	,160	1,000
		Maestro: Educación Especial	,123	,155	,999
		Maestro: Educación Física	-,067	,143	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,087	,151	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,004	,151	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Primaria	-,069	,214	1,000
		Maestro: Educación Musical	,099	,216	1,000
		Maestro: Educación Especial	,192	,212	,997
		Maestro: Educación Física	,002	,203	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,018	,209	1,000
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,065	,209	1,000
		Maestro: Educación Musical	,069	,214	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,188	,147	,977
		Maestro: Educación Física	-,044	,131	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,151	,142	,992
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,315	,141	,662
		Maestro: Educación Musical	,222	,218	,994
		Maestro: Educación Especial	,111	,171	1,000
		Maestro: Educación Física	,255	,157	,917
		Maestro: Lengua Extranjera	,148	,166	,997
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,016	,166	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,521	,234	,668
		Maestro: Educación Especial	-,111	,171	1,000
		Maestro: Educación Física	,144	,151	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	,037	,161	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,128	,160	,999
		Maestro: Educación Primaria	,409	,230	,870
		Maestro: Educación Musical	-,255	,157	,917
		Maestro: Educación Física	-,144	,151	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	-,107	,146	,999
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,271	,146	,840
		Maestro: Educación Primaria	,266	,221	,984
		Maestro: Educación Musical	-,148	,166	,997

	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Especial	-,037	,161	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,107	,146	,999
		Maestro: Educación Infantil	-,165	,156	,993
		Maestro: Educación Primaria	,372	,227	,912
		Maestro: Educación Musical	,016	,166	1,000
		Maestro: Educación Especial	,128	,160	,999
		Maestro: Educación Física	,271	,146	,840
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,165	,156	,993
		Maestro: Educación Primaria	,537	,227	,588
		Maestro: Educación Musical	-,378	,175	,699
		Maestro: Educación Especial	-,267	,169	,928
		Maestro: Educación Física	-,123	,156	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,230	,165	,963
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,394	,165	,571
		Maestro: Educación Primaria	,143	,233	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,521	,234	,668
		Maestro: Educación Especial	-,409	,230	,870
		Maestro: Educación Física	-,266	,221	,984
		Maestro: Lengua Extranjera	-,372	,227	,912
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,537	,227	,588
		Maestro: Educación Musical	-,143	,233	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,140	,144	,996
		Maestro: Educación Física	-,217	,130	,905
		Maestro: Lengua Extranjera	-,230	,139	,908
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,171	,139	,982
		Maestro: Educación Musical	-,448	,214	,737
		Maestro: Educación Especial	-,223	,169	,973
		Maestro: Educación Física	-,299	,158	,824
		Maestro: Lengua Extranjera	-,313	,165	,826
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,254	,165	,937
		Maestro: Educación Primaria	-,531	,232	,633
		Maestro: Educación Especial	,223	,169	,973
		Maestro: Educación Física	-,077	,148	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,090	,156	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,031	,156	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,308	,226	,967
		Maestro: Educación Musical	,299	,158	,824
		Maestro: Educación Física	,077	,148	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,013	,144	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,046	,144	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,231	,218	,992
		Maestro: Educación Musical	,313	,165	,826
		Maestro: Educación Especial	,090	,156	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,013	,144	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,059	,152	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,218	,223	,995
		Maestro: Educación Musical	,254	,165	,937
		Maestro: Educación Especial	,031	,156	1,000
		Maestro: Educación Física	-,046	,144	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,059	,152	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,277	,223	,981
		Maestro: Educación Musical	,462	,175	,435
		Maestro: Educación Especial	,240	,167	,956
		Maestro: Educación Física	,163	,155	,993
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,150	,163	,997
		Maestro: Educación Infantil	,209	,163	,977
		Maestro: Educación Primaria	-,068	,231	1,000
		Maestro: Educación Musical	,531	,232	,633

		Maestro: Educación Especial	,308	,226	,967
		Maestro: Educación Física	,231	,218	,992
		Maestro: Lengua Extranjera	,218	,223	,995
24. No debe existir ninguna norma	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,277	,223	,981
		Maestro: Educación Musical	,068	,231	1,000
		Maestro: Educación Especial	,223	,132	,896
		Maestro: Educación Física	,320	,117	,380
		Maestro: Lengua Extranjera		,127	,050
		Maestro: Educación Infantil	,462	,127	,069
		Maestro: Educación Musical	,636	,195	,159
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Especial	-,113	,154	,999
		Maestro: Educación Física	-,016	,141	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,143	,150	,996
		Maestro: Educación Infantil	,126	,150	,998
		Maestro: Educación Primaria	,300	,211	,958
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Especial	,113	,154	,999
		Maestro: Educación Física	,097	,136	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	,256	,145	,873
		Maestro: Educación Infantil	,239	,145	,909
		Maestro: Educación Primaria	,413	,207	,783
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Musical	,016	,141	1,000
		Maestro: Educación Física	-,097	,136	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	,159	,131	,984
		Maestro: Educación Infantil	,142	,131	,992
		Maestro: Educación Primaria	,316	,198	,924
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Musical	-,143	,150	,996
		Maestro: Educación Especial	-,256	,145	,873
		Maestro: Lengua Extranjera	-,159	,131	,984
		Maestro: Educación Infantil	-,017	,141	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,157	,204	,999
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Musical	-,126	,150	,998
		Maestro: Educación Especial	-,239	,145	,909
		Maestro: Educación Física	-,142	,131	,992
		Maestro: Educación Infantil	,017	,141	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,174	,204	,998
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	-,412	,157	,440
		Maestro: Educación Especial	-,525	,152	,104
		Maestro: Educación Física	-,428	,139	,225
		Maestro: Lengua Extranjera	-,269	,148	,856
		Maestro: Educación Infantil	-,286	,148	,811
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Primaria	-,112	,210	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,300	,211	,958
		Maestro: Educación Especial	-,413	,207	,783
		Maestro: Educación Física	-,316	,198	,924
		Maestro: Lengua Extranjera	-,157	,204	,999
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,174	,204	,998
		Maestro: Educación Musical	,112	,210	1,000
		Maestro: Educación Especial	,212	,131	,916
		Maestro: Educación Física		,116	,047
		Maestro: Lengua Extranjera	,184	,126	,953
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,466	,126	,059
		Maestro: Educación Musical	-,254	,194	,974
		Maestro: Educación Especial	-,155	,152	,994
		Maestro: Educación Física	,071	,140	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,183	,149	,982
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,099	,148	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,621	,209	,267
		Maestro: Educación Especial	,155	,152	,994

		Maestro: Educación Física	,226	,134	,900
		Maestro: Lengua Extranjera	-,028	,144	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,254	,143	,872
		Maestro: Educación Primaria	-,467	,206	,641
		Maestro: Educación Musical	-,071	,140	1,000
		Maestro: Educación Física	-,226	,134	,900
		Maestro: Lengua Extranjera	-,254	,130	,801
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,028	,130	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,693	,196	,089
		Maestro: Educación Musical	,183	,149	,982
		Maestro: Educación Especial	,028	,144	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,254	,130	,801
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,282	,139	,769
		Maestro: Educación Primaria	-,438	,203	,700
		Maestro: Educación Musical	-,099	,148	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,254	,143	,872
		Maestro: Educación Física	-,028	,130	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	-,282	,139	,769
		Maestro: Educación Primaria	-,720	,203	,083
		Maestro: Educación Musical	,565	,156	,069
		Maestro: Educación Especial	,411	,151	,387
		Maestro: Educación Física		,138	,004
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,382	,147	,454
		Maestro: Educación Infantil		,147	,005
		Maestro: Educación Primaria	-,056	,208	1,000
		Maestro: Educación Musical	,621	,209	,267
		Maestro: Educación Especial	,467	,206	,641
		Maestro: Educación Física	,693	,196	,089
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	,438	,203	,700
		Maestro: Educación Primaria	,720	,203	,083
		Maestro: Educación Musical	,056	,208	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,511	,137	,054
		Maestro: Educación Física	-,300	,121	,530
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Lengua Extranjera	-,416	,133	,200
		Maestro: Educación Infantil	-,492	,132	,055
		Maestro: Educación Musical	-,405	,203	,784
		Maestro: Educación Especial	-,231	,160	,954
		Maestro: Educación Física	-,020	,147	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	-,136	,156	,998
		Maestro: Educación Infantil	-,212	,156	,967
		Maestro: Educación Primaria	-,125	,219	1,000
		Maestro: Educación Especial	,231	,160	,954
		Maestro: Educación Física	,211	,141	,945
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Lengua Extranjera	,095	,151	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,019	,150	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,106	,216	1,000
		Maestro: Educación Musical	,020	,147	1,000
		Maestro: Educación Física	-,211	,141	,945
	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	-,116	,137	,998
		Maestro: Educación Infantil	-,192	,136	,960
		Maestro: Educación Primaria	-,105	,206	1,000
		Maestro: Educación Musical	,136	,156	,998
		Maestro: Educación Especial	-,095	,151	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Lengua Extranjera	,116	,137	,998
		Maestro: Educación Infantil	-,076	,146	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,011	,213	1,000
		Maestro: Educación Musical	,212	,156	,967
		Maestro: Educación Especial	-,019	,150	1,000

		Maestro: Educación Física	,192	,136	,960
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,076	,146	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,087	,212	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,362	,164	,671
		Maestro: Educación Especial	-,593	,158	,052
		Maestro: Educación Física	-,382	,145	,437
		Maestro: Lengua Extranjera	-,498	,155	,169
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,574	,154	,055
		Maestro: Educación Primaria	-,487	,218	,662
		Maestro: Educación Musical	,125	,219	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,106	,216	1,000
		Maestro: Educación Física	,105	,206	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,011	,213	1,000
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,087	,212	1,000
		Maestro: Educación Musical	,487	,218	,662
		Maestro: Educación Especial	-,449	,148	,238
		Maestro: Educación Física	-,397	,131	,240
		Maestro: Lengua Extranjera	-,303	,143	,720
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,290	,142	,024
		Maestro: Educación Musical	-,314	,221	,959
		Maestro: Educación Especial	-,100	,172	1,000
		Maestro: Educación Física	-,048	,158	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,047	,168	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,223	,167	,971
		Maestro: Educación Primaria	,035	,238	1,000
		Maestro: Educación Especial	,100	,172	1,000
		Maestro: Educación Física	,052	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,146	,162	,997
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,123	,162	,999
		Maestro: Educación Primaria	,135	,234	1,000
		Maestro: Educación Musical	,048	,158	1,000
		Maestro: Educación Física	-,052	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,095	,147	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,175	,147	,985
		Maestro: Educación Primaria	,083	,224	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,047	,168	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,146	,162	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	-,095	,147	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,270	,157	,890
		Maestro: Educación Primaria	-,011	,231	1,000
		Maestro: Educación Musical	,223	,167	,971
		Maestro: Educación Especial	,123	,162	,999
		Maestro: Educación Física	,175	,147	,985
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,270	,157	,890
		Maestro: Educación Primaria	,258	,231	,990
		Maestro: Educación Musical	-,059	,175	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,159	,170	,997
		Maestro: Educación Física	-,107	,156	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	-,013	,166	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,282	,165	,893
		Maestro: Educación Primaria	-,024	,237	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,035	,238	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,135	,234	1,000
28. Recogidas en un documento donde se concreten las	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	-,083	,224	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,011	,231	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,258	,231	,990
		Maestro: Educación Musical	,024	,237	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,771*	,156	,006

responsabilidades		Maestro: Educación Física	-,568*	,138	,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,575*	,151	,048
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,838*	,150	,042
		Maestro: Educación Musical	,465	,231	,000
		Maestro: Educación Especial	-,230	,182	,978
		Maestro: Educación Física	-,306	,167	,849
		Maestro: Lengua Extranjera	-,104	,177	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,110	,177	1,000
		Maestro: Educación Primaria		,249	,045
		Maestro: Educación Especial	,230	,182	,978
		Maestro: Educación Física	-,076	,160	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,126	,171	,999
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,120	,171	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,718	,245	,286
		Maestro: Educación Musical	,306	,167	,849
		Maestro: Educación Física	,076	,160	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,202	,156	,975
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,196	,155	,979
		Maestro: Educación Primaria	-,642	,234	,381
		Maestro: Educación Musical	,104	,177	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,126	,171	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,202	,156	,975
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,007	,166	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,844	,242	,096
		Maestro: Educación Musical	,110	,177	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,120	,171	,999
		Maestro: Educación Física	-,196	,155	,979
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,007	,166	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,837	,242	,102
		Maestro: Educación Musical	,373	,186	,774
		Maestro: Educación Especial	,143	,180	,999
		Maestro: Educación Física	,067	,165	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,270	,175	,937
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	,263	,175	,944
		Maestro: Educación Primaria	-,574	,248	,615
		Maestro: Educación Musical		,249	,045
		Maestro: Educación Especial	,718	,245	,286
		Maestro: Educación Física	,642	,234	,381
		Maestro: Lengua Extranjera	,844	,242	,096
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,837	,242	,102
		Maestro: Educación Musical	,574	,248	,615
		Maestro: Educación Especial	-,223	,134	,905
		Maestro: Educación Física	-,230	,119	,811
		Maestro: Lengua Extranjera	-,183	,130	,960
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,229	,129	,872
		Maestro: Educación Musical	-,433	,198	,686
		Maestro: Educación Especial	,159	,156	,994
		Maestro: Educación Física	,152	,143	,993
		Maestro: Lengua Extranjera	,199	,152	,974
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,153	,152	,994
		Maestro: Educación Primaria	-,051	,213	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,159	,156	,994
		Maestro: Educación Física	-,007	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,040	,147	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,006	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,210	,210	,995
		Maestro: Educación Musical	-,152	,143	,993
		Maestro: Educación Física	,007	,138	1,000

	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	,047	,134	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,001	,134	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,203	,201	,994
		Maestro: Educación Musical	-,199	,152	,974
		Maestro: Educación Especial	-,040	,147	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,047	,134	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,046	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,250	,207	,984
		Maestro: Educación Musical	-,153	,152	,994
		Maestro: Educación Especial	,006	,147	1,000
		Maestro: Educación Física	-,001	,134	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,046	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,204	,207	,995
		Maestro: Educación Musical	-,193	,159	,983
		Maestro: Educación Especial	-,034	,154	1,000
		Maestro: Educación Física	-,042	,142	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,005	,151	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,040	,150	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,245	,212	,988
		Maestro: Educación Musical	,051	,213	1,000
		Maestro: Educación Especial	,210	,210	,995
		Maestro: Educación Física	,203	,201	,994
		Maestro: Lengua Extranjera	,250	,207	,984
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,204	,207	,995
		Maestro: Educación Musical	,245	,212	,988
		Maestro: Educación Especial	-,475	,133	,080
		Maestro: Educación Física	-,408	,119	,111
		Maestro: Lengua Extranjera	-,578*	,129	,018
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,495	,128	,005
		Maestro: Educación Musical	-,522	,197	,429
		Maestro: Educación Especial	-,009	,155	1,000
		Maestro: Educación Física	,059	,143	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,065	,152	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,111	,151	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,055	,213	1,000
		Maestro: Educación Especial	,009	,155	1,000
		Maestro: Educación Física	,067	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,056	,147	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,103	,146	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,047	,209	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,059	,143	1,000
		Maestro: Educación Física	-,067	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,124	,134	,997
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,170	,133	,978
		Maestro: Educación Primaria	-,114	,201	1,000
		Maestro: Educación Musical	,065	,152	1,000
		Maestro: Educación Especial	,056	,147	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,124	,134	,997
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,046	,142	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,010	,207	1,000
		Maestro: Educación Musical	,111	,151	,999
		Maestro: Educación Especial	,103	,146	,999
		Maestro: Educación Física	,170	,133	,978
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,046	,142	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,056	,206	1,000
		Maestro: Educación Musical	,028	,159	1,000
		Maestro: Educación Especial	,019	,154	1,000
		Maestro: Educación Física	,087	,142	1,000

	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	-,037	,150	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,083	,150	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,027	,212	1,000
		Maestro: Educación Musical	,055	,213	1,000
		Maestro: Educación Especial	,047	,209	1,000
		Maestro: Educación Física	,114	,201	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,010	,207	1,000
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,056	,206	1,000
		Maestro: Educación Musical	,027	,212	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,056	,144	1,000
		Maestro: Educación Física	-,195	,128	,939
		Maestro: Lengua Extranjera	-,038	,140	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,167	,138	,984
		Maestro: Educación Musical	-,137	,213	1,000
		Maestro: Educación Especial	,371	,167	,670
		Maestro: Educación Física	,232	,154	,943
		Maestro: Lengua Extranjera	,389	,164	,585
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,260	,163	,923
		Maestro: Educación Primaria	,290	,229	,978
		Maestro: Educación Especial	-,371	,167	,670
		Maestro: Educación Física	-,139	,148	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,018	,159	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,111	,157	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,081	,226	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,232	,154	,943
		Maestro: Educación Física	,139	,148	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,156	,144	,991
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,028	,143	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,058	,216	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,389	,164	,585
		Maestro: Educación Especial	-,018	,159	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,156	,144	,991
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,129	,154	,998
		Maestro: Educación Primaria	-,099	,223	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,260	,163	,923
		Maestro: Educación Especial	,111	,157	,999
		Maestro: Educación Física	-,028	,143	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,129	,154	,998
		Maestro: Educación Primaria	,030	,222	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,199	,171	,987
		Maestro: Educación Especial	,172	,166	,994
		Maestro: Educación Física	,033	,152	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,189	,162	,987
		Maestro: Educación Infantil	,061	,161	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,091	,228	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,290	,229	,978
		Maestro: Educación Especial	,081	,226	1,000
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	-,058	,216	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,099	,223	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,030	,222	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,091	,228	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,113	,134	,998
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	-,188	,119	,928
		Maestro: Lengua Extranjera	,014	,130	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,092	,129	,999
		Maestro: Educación Musical	-,091	,198	1,000
		Maestro: Educación Especial	,283	,156	,856
		Maestro: Educación Física	,208	,144	,954

	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	,410	,153	,409
		Maestro: Educación Infantil	,304	,152	,780
		Maestro: Educación Primaria	,305	,214	,958
		Maestro: Educación Especial	-,283	,156	,856
		Maestro: Educación Física	-,075	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,126	,148	,998
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,020	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,022	,210	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,208	,144	,954
		Maestro: Educación Física	,075	,138	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,201	,134	,945
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,095	,133	,999
		Maestro: Educación Primaria	,097	,201	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,410	,153	,409
		Maestro: Educación Especial	-,126	,148	,998
		Maestro: Lengua Extranjera	-,201	,134	,945
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,106	,143	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,104	,208	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,304	,152	,780
		Maestro: Educación Especial	-,020	,147	1,000
		Maestro: Educación Física	-,095	,133	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,106	,143	,999
		Maestro: Educación Primaria	,002	,207	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,129	,160	,999
		Maestro: Educación Especial	,154	,155	,995
		Maestro: Educación Física	,079	,142	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,281	,151	,842
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	,175	,150	,987
		Maestro: Educación Primaria	,176	,213	,998
		Maestro: Educación Musical	-,305	,214	,958
		Maestro: Educación Especial	-,022	,210	1,000
		Maestro: Educación Física	-,097	,201	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,104	,208	1,000
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,002	,207	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,176	,213	,998
		Maestro: Educación Especial	,591*	,123	,008
		Maestro: Educación Física	,708*	,109	,000
		Maestro: Lengua Extranjera		,119	,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,290	,118	,537
		Maestro: Educación Musical	-,289	,182	,034
		Maestro: Educación Especial	,250	,143	,879
		Maestro: Educación Física	,302	,132	,627
		Maestro: Lengua Extranjera	,419	,140	,257
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,001	,139	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,421	,196	,707
		Maestro: Educación Especial	-,250	,143	,879
		Maestro: Educación Física	,052	,127	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,169	,135	,980
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,249	,135	,842
		Maestro: Educación Primaria	,171	,193	,998
		Maestro: Educación Musical	-,302	,132	,627
		Maestro: Educación Física	-,052	,127	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,117	,123	,996
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,301	,122	,532
		Maestro: Educación Primaria	,119	,184	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,419	,140	,257
		Maestro: Educación Especial	-,169	,135	,980
		Maestro: Lengua Extranjera	-,117	,123	,996

	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,418	,131	,182	
		Maestro: Educación Primaria	,002	,190	1,000	
		Maestro: Educación Musical	-,001	,139	1,000	
		Maestro: Educación Especial	,249	,135	,842	
	Psicopedagogia Mañana	Maestro: Educación Física	,301	,122	,532	
		Maestro: Educación Infantil	,418	,131	,182	
		Maestro: Educación Primaria	,420	,190	,673	
		Maestro: Educación Musical	-,114	,146	,999	
		Maestro: Educación Especial	,136	,141	,996	
		Maestro: Educación Física	,188	,130	,954	
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,305	,138	,678	
		Maestro: Educación Infantil	-,113	,137	,998	
		Maestro: Educación Primaria	,307	,195	,928	
		Maestro: Educación Musical	-,421	,196	,707	
		Maestro: Educación Especial	-,171	,193	,998	
		Maestro: Educación Física	-,119	,184	1,000	
	34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	-,002	,190	1,000
			Maestro: Educación Física	-,119	,184	1,000
Maestro: Educación Especial			-,171	,193	,998	
Maestro: Educación Musical			-,421	,196	,707	
Maestro: Educación Primaria			,307	,195	,928	
Maestro: Educación Primaria		Maestro: Educación Física	,685*	,093	,000	
		Maestro: Educación Especial	,543*	,105	,000	
		Maestro: Educación Musical	-,307	,195	,928	
		Maestro: Educación Infantil	-,420	,190	,673	
		Maestro: Lengua Extranjera	,471*	,102	,000	
Maestro: Educación Musical		Maestro: Lengua Extranjera	,433	,120	,071	
		Maestro: Educación Física	,291	,112	,464	
		Maestro: Educación Especial	,381	,122	,207	
		Maestro: Educación Musical	-,252	,155	,000	
		Maestro: Educación Infantil	,444*	,101	,003	
Maestro: Educación Especial		Maestro: Lengua Extranjera	,052	,116	1,000	
		Maestro: Educación Física	-,091	,108	,998	
		Maestro: Educación Especial	-,381	,122	,207	
		Maestro: Educación Primaria	,553	,168	,144	
		Maestro: Educación Infantil	,219	,119	,847	
Maestro: Educación Física		Maestro: Lengua Extranjera	,142	,105	,969	
		Maestro: Educación Física	,091	,108	,998	
		Maestro: Educación Musical	-,291	,112	,464	
		Maestro: Educación Primaria	,172	,165	,993	
		Maestro: Educación Infantil	-,163	,115	,960	
Maestro: Lengua Extranjera		Maestro: Lengua Extranjera	-,142	,105	,969	
		Maestro: Educación Especial	-,052	,116	1,000	
		Maestro: Educación Musical	-,433	,120	,071	
		Maestro: Educación Primaria	,263	,158	,905	
		Maestro: Educación Infantil	-,072	,105	1,000	
Psicopedagogia Mañana		Maestro: Educación Física	,072	,105	1,000	
		Maestro: Educación Especial	,163	,115	,960	
		Maestro: Educación Musical	-,219	,119	,847	
		Maestro: Educación Primaria	,121	,163	,999	
		Maestro: Educación Infantil	-,214	,112	,820	
Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,241	,118	,762		
	Maestro: Educación Física	,099	,111	,998		
	Maestro: Educación Especial	,189	,121	,931		
	Maestro: Educación Musical	-,192	,125	,936		
	Maestro: Educación Primaria	,335	,162	,751		
	Maestro: Educación Infantil	,214	,112	,820		

		Maestro: Lengua Extranjera	-,121	,163	,999
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,335	,162	,751
		Maestro: Educación Musical	-,362	,167	,696
		Maestro: Educación Especial	,330	,093	,086
		Maestro: Educación Física	,234	,083	,338
		Maestro: Lengua Extranjera		,090	,031
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,202	,090	,652
		Maestro: Educación Musical	,194	,138	,961
		Maestro: Educación Especial	,247	,109	,638
		Maestro: Educación Física	,151	,100	,942
		Maestro: Lengua Extranjera	,274	,106	,469
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,120	,106	,989
		Maestro: Educación Primaria	,112	,149	,999
		Maestro: Educación Especial	-,247	,109	,638
		Maestro: Educación Física	-,096	,096	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	,026	,103	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,128	,102	,980
		Maestro: Educación Primaria	-,136	,147	,997
		Maestro: Educación Musical	-,151	,100	,942
		Maestro: Educación Física	,096	,096	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	,122	,094	,974
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,032	,093	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,040	,140	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,274	,106	,469
		Maestro: Educación Especial	-,026	,103	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,122	,094	,974
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,154	,100	,935
		Maestro: Educación Primaria	-,162	,145	,990
		Maestro: Educación Musical	-,120	,106	,989
		Maestro: Educación Especial	,128	,102	,980
		Maestro: Educación Física	,032	,093	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,154	,100	,935
		Maestro: Educación Primaria	-,008	,144	1,000
		Maestro: Educación Musical	,033	,111	1,000
		Maestro: Educación Especial	,280	,108	,460
		Maestro: Educación Física	,184	,099	,842
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,306	,106	,300
		Maestro: Educación Infantil	,152	,105	,954
		Maestro: Educación Primaria	,144	,148	,996
		Maestro: Educación Musical	-,112	,149	,999
		Maestro: Educación Especial	,136	,147	,997
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,040	,140	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,162	,145	,990
		Maestro: Educación Primaria	,008	,144	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,144	,148	,996
		Maestro: Educación Especial	,508*	,110	,030
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,586*	,098	,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,406*	,107	,000
		Maestro: Educación Infantil	,213	,107	,043
		Maestro: Educación Musical	,325	,163	,782
		Maestro: Educación Especial	,276	,129	,711
		Maestro: Educación Física	,349	,119	,278
		Maestro: Lengua Extranjera	,427	,126	,120
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,247	,126	,794
		Maestro: Educación Primaria	,166	,176	,996
		Maestro: Educación Especial	-,276	,129	,711
		Maestro: Educación Física	,074	,114	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,151	,122	,980

	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,028	,121	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,109	,173	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,349	,119	,278
		Maestro: Educación Física	-,074	,114	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,078	,111	,999
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,102	,110	,997
		Maestro: Educación Primaria	-,183	,166	,990
		Maestro: Educación Musical	-,427	,126	,120
		Maestro: Educación Especial	-,151	,122	,980
		Maestro: Lengua Extranjera	-,078	,111	,999
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,179	,118	,941
		Maestro: Educación Primaria	-,261	,171	,939
		Maestro: Educación Musical	-,247	,126	,794
		Maestro: Educación Especial	,028	,121	1,000
		Maestro: Educación Física	,102	,110	,997
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,179	,118	,941
		Maestro: Educación Primaria	-,081	,171	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,053	,131	1,000
		Maestro: Educación Especial	,222	,127	,879
		Maestro: Educación Física	,296	,117	,491
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,373	,124	,250
		Maestro: Educación Infantil	,194	,124	,930
		Maestro: Educación Primaria	,113	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,166	,176	,996
		Maestro: Educación Especial	,109	,173	1,000
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,183	,166	,990
		Maestro: Lengua Extranjera	,261	,171	,939
		Maestro: Educación Primaria	,081	,171	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,113	,175	1,000
		Maestro: Educación Especial	,385	,124	,210
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,594*	,110	,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,526*	,120	,001
		Maestro: Educación Infantil	,289	,119	,007
		Maestro: Educación Musical	,445	,183	,551
		Maestro: Educación Especial	,118	,144	,999
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,346	,132	,446
		Maestro: Lengua Extranjera	,327	,141	,614
		Maestro: Educación Infantil	,259	,140	,842
		Maestro: Educación Primaria	,178	,197	,997
		Maestro: Educación Especial	-,118	,144	,999
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Física	,228	,128	,865
		Maestro: Lengua Extranjera	,209	,137	,938
		Maestro: Educación Infantil	,141	,135	,993
		Maestro: Educación Primaria	,060	,194	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,346	,132	,446
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Especial	-,228	,128	,865
		Maestro: Lengua Extranjera	-,019	,124	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,087	,123	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,169	,186	,997
		Maestro: Educación Musical	-,327	,141	,614
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Especial	-,209	,137	,938
		Maestro: Lengua Extranjera	,019	,124	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,068	,132	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,149	,192	,999
		Maestro: Educación Musical	-,259	,140	,842
	Psicopedagogía	Maestro: Educación Especial	-,141	,135	,993
		Maestro: Educación Física	,087	,123	,999
		Maestro: Educación Infantil	,068	,132	1,000
		Maestro: Educación Primaria			
		Maestro: Educación Musical			

	Mañana	Maestro: Educación Primaria	-,082	,191	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,022	,147	1,000
		Maestro: Educación Especial	,096	,142	1,000
		Maestro: Educación Física	,324	,131	,522
		Maestro: Lengua Extranjera	,305	,139	,686
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	,237	,138	,890
		Maestro: Educación Primaria	,156	,196	,999
		Maestro: Educación Musical	-,178	,197	,997
		Maestro: Educación Especial	-,060	,194	1,000
		Maestro: Educación Física	,169	,186	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,149	,192	,999
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	,082	,191	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,156	,196	,999
		Maestro: Educación Especial	,698*	,161	,017
		Maestro: Educación Física	,792*	,143	,001
		Maestro: Lengua Extranjera		,156	,001
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,495	,155	,177
		Maestro: Educación Musical	,406	,238	,892
		Maestro: Educación Especial	,294	,188	,931
		Maestro: Educación Física	,327	,173	,826
		Maestro: Lengua Extranjera	,420	,184	,631
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,123	,183	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,035	,257	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,294	,188	,931
		Maestro: Educación Física	,033	,166	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,127	,177	,999
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,170	,176	,996
		Maestro: Educación Primaria	-,259	,252	,994
		Maestro: Educación Musical	-,327	,173	,826
		Maestro: Educación Física	-,033	,166	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,093	,161	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,203	,160	,978
		Maestro: Educación Primaria	-,292	,241	,983
		Maestro: Educación Musical	-,420	,184	,631
		Maestro: Educación Especial	-,127	,177	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,093	,161	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,297	,172	,886
		Maestro: Educación Primaria	-,385	,249	,935
		Maestro: Educación Musical	-,123	,183	1,000
		Maestro: Educación Especial	,170	,176	,996
		Maestro: Educación Física	,203	,160	,978
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,297	,172	,886
		Maestro: Educación Primaria	-,089	,249	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,110	,191	1,000
		Maestro: Educación Especial	,184	,185	,995
		Maestro: Educación Física	,217	,170	,977
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,311	,181	,890
		Maestro: Educación Infantil	,014	,180	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,075	,255	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,035	,257	1,000
		Maestro: Educación Especial	,259	,252	,994
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,292	,241	,983
		Maestro: Lengua Extranjera	,385	,249	,935
		Maestro: Educación Primaria	,089	,249	1,000
		Maestro: Educación Musical	,075	,255	1,000
		Maestro: Educación Especial	,464	,148	,197
		Maestro: Educación Física	,396	,131	,247
		Maestro: Lengua Extranjera		,143	,021

	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,288	,142	,768
		Maestro: Educación Musical	,099	,221	1,000
		Maestro: Educación Especial	,312	,172	,858
		Maestro: Educación Física	,243	,158	,937
		Maestro: Lengua Extranjera	,431	,168	,477
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,135	,167	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,054	,238	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,312	,172	,858
		Maestro: Educación Física	-,068	,153	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,120	,163	,999
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,176	,162	,991
		Maestro: Educación Primaria	-,365	,235	,932
		Maestro: Educación Musical	-,243	,158	,937
		Maestro: Educación Física	,068	,153	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,188	,148	,978
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,108	,147	,999
		Maestro: Educación Primaria	-,297	,225	,972
		Maestro: Educación Musical	-,431	,168	,477
		Maestro: Educación Especial	-,120	,163	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	-,188	,148	,978
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,296	,158	,833
		Maestro: Educación Primaria	-,485	,232	,735
		Maestro: Educación Musical	-,135	,167	,999
		Maestro: Educación Especial	,176	,162	,991
		Maestro: Educación Física	,108	,147	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,296	,158	,833
		Maestro: Educación Primaria	-,189	,231	,999
		Maestro: Educación Musical	-,208	,176	,986
		Maestro: Educación Especial	,104	,170	1,000
		Maestro: Educación Física	,036	,156	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,224	,166	,970
		Maestro: Educación Infantil	-,072	,166	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,261	,237	,990
		Maestro: Educación Musical	,054	,238	1,000
		Maestro: Educación Especial	,365	,235	,932
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,297	,225	,972
		Maestro: Lengua Extranjera	,485	,232	,735
		Maestro: Educación Primaria	,189	,231	,999
		Maestro: Educación Musical	,261	,237	,990
		Maestro: Educación Especial	,157	,122	,976
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	,308	,108	,324
		Maestro: Lengua Extranjera	,251	,118	,717
		Maestro: Educación Infantil	,326	,117	,356
		Maestro: Educación Musical	,278	,180	,935
		Maestro: Educación Especial	-,020	,142	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Física	,131	,130	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	,074	,139	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,149	,138	,991
		Maestro: Educación Primaria	,101	,194	1,000
		Maestro: Educación Especial	,020	,142	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Física	,151	,126	,984
		Maestro: Lengua Extranjera	,094	,134	,999
		Maestro: Educación Infantil	,169	,134	,978
		Maestro: Educación Primaria	,121	,191	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,131	,130	,995
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Física	-,151	,126	,984
		Maestro: Lengua Extranjera	-,057	,122	1,000
	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Infantil	,018	,121	1,000

	Física	Maestro: Educación Primaria	-,030	,183	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,074	,139	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,094	,134	,999
		Maestro: Lengua Extranjera	,057	,122	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	,075	,130	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,027	,189	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,149	,138	,991
		Maestro: Educación Especial	-,169	,134	,978
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Física	-,018	,121	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,075	,130	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,048	,188	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,034	,145	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,054	,140	1,000
		Maestro: Educación Física	,098	,129	,999
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,041	,137	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,116	,136	,998
		Maestro: Educación Primaria	,068	,193	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,101	,194	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,121	,191	1,000
		Maestro: Educación Física	,030	,183	1,000
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Lengua Extranjera	-,027	,189	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,048	,188	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,068	,193	1,000
		Maestro: Educación Especial	,124	,115	,992
		Maestro: Educación Física	,245	,102	,571
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Lengua Extranjera	,201	,111	,862
		Maestro: Educación Infantil	,175	,111	,926
		Maestro: Educación Musical	,256	,170	,944
		Maestro: Educación Especial	-,056	,134	1,000
		Maestro: Educación Física	,065	,123	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Lengua Extranjera	,021	,131	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,005	,130	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,076	,184	1,000
		Maestro: Educación Especial	,056	,134	1,000
		Maestro: Educación Física	,121	,119	,994
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Lengua Extranjera	,077	,127	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,051	,126	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,132	,181	,999
		Maestro: Educación Musical	-,065	,123	1,000
		Maestro: Educación Física	-,121	,119	,994
	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	-,044	,116	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,070	,115	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,011	,173	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,021	,131	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,077	,127	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Lengua Extranjera	,044	,116	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,025	,123	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,055	,178	1,000
		Maestro: Educación Musical	,005	,130	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,051	,126	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Física	,070	,115	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,025	,123	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,080	,178	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,048	,137	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,104	,133	,999
	Psicopedagogía	Maestro: Educación Física	,017	,122	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,027	,129	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,053	,129	1,000

	Tarde	Maestro: Educación Primaria	,028	,182	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,076	,184	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,132	,181	,999
		Maestro: Educación Física	-,011	,173	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,055	,178	1,000
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,080	,178	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,028	,182	1,000
		Maestro: Educación Especial	,152	,116	,975
		Maestro: Educación Física	,048	,104	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,299	,113	,428
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,228	,112	,764
		Maestro: Educación Musical	-,104	,172	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,019	,136	1,000
		Maestro: Educación Física	-,123	,125	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	,129	,133	,996
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,058	,132	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,274	,186	,949
		Maestro: Educación Especial	,019	,136	1,000
		Maestro: Educación Física	-,104	,120	,998
		Maestro: Lengua Extranjera	,148	,128	,988
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,077	,128	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,255	,183	,963
		Maestro: Educación Musical	,123	,125	,995
		Maestro: Educación Física	,104	,120	,998
		Maestro: Lengua Extranjera	,252	,117	,704
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	,181	,116	,933
		Maestro: Educación Primaria	-,151	,175	,998
		Maestro: Educación Musical	-,129	,133	,996
		Maestro: Educación Especial	-,148	,128	,988
		Maestro: Lengua Extranjera	-,252	,117	,704
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,071	,125	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,403	,181	,664
		Maestro: Educación Musical	-,058	,132	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,077	,128	1,000
		Maestro: Educación Física	-,181	,116	,933
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,071	,125	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,332	,180	,846
		Maestro: Educación Musical	,218	,138	,928
		Maestro: Educación Especial	,199	,134	,948
		Maestro: Educación Física	,095	,123	,999
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,346	,131	,433
		Maestro: Educación Infantil	,276	,131	,727
		Maestro: Educación Primaria	-,057	,185	1,000
		Maestro: Educación Musical	,274	,186	,949
		Maestro: Educación Especial	,255	,183	,963
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,151	,175	,998
		Maestro: Lengua Extranjera	,403	,181	,664
		Maestro: Educación Primaria	,332	,180	,846
		Maestro: Educación Musical	,057	,185	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,016	,143	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Física	-,005	,127	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,087	,138	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,186	,137	,969
		Maestro: Educación Musical	-,049	,211	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,317	,166	,821
	Maestro: Educación	Maestro: Educación Física	-,306	,153	,778
		Maestro: Lengua Extranjera	-,388	,162	,575
		Maestro: Educación Infantil	-,486	,162	,251

	Musical	Maestro: Educación Primaria	-,350	,227	,937
		Maestro: Educación Especial	,317	,166	,821
		Maestro: Educación Física	,011	,148	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,071	,158	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,169	,157	,992
		Maestro: Educación Primaria	-,033	,224	1,000
		Maestro: Educación Musical	,306	,153	,778
		Maestro: Educación Física	-,011	,148	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	-,082	,143	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,180	,142	,978
		Maestro: Educación Primaria	-,044	,214	1,000
		Maestro: Educación Musical	,388	,162	,575
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Especial	,071	,158	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,082	,143	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,099	,153	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,038	,221	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	,486	,162	,251
		Maestro: Educación Especial	,169	,157	,992
		Maestro: Educación Física	,180	,142	,978
		Maestro: Lengua Extranjera	-,711*	,161	,043
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil		,160	,007
		Maestro: Educación Primaria	-,574	,226	,489
		Maestro: Educación Musical	,350	,227	,937
		Maestro: Educación Especial	,033	,224	1,000
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Física	,044	,214	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,038	,221	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,136	,221	1,000
		Maestro: Educación Musical	,574	,226	,489
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Especial	,277	,137	,768
		Maestro: Educación Física	,332	,121	,381
		Maestro: Lengua Extranjera	,108	,132	,999
		Maestro: Educación Infantil	,080	,131	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Musical	,407	,204	,782
		Maestro: Educación Especial	,250	,160	,931
		Maestro: Educación Física	,305	,147	,742
		Maestro: Lengua Extranjera	,081	,156	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	,053	,155	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,380	,220	,886
		Maestro: Educación Especial	-,250	,160	,931
		Maestro: Educación Física	,055	,141	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Lengua Extranjera	-,169	,151	,989
		Maestro: Educación Infantil	-,197	,150	,974
		Maestro: Educación Primaria	,130	,216	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,305	,147	,742
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Física	-,055	,141	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,224	,137	,913
		Maestro: Educación Infantil	-,252	,136	,844
		Maestro: Educación Primaria	,075	,207	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Musical	-,081	,156	1,000
		Maestro: Educación Especial	,169	,151	,989
		Maestro: Lengua Extranjera	,224	,137	,913
		Maestro: Educación Infantil	-,028	,146	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Primaria	,299	,214	,962

		Maestro: Educación Musical	-,053	,155	1,000
		Maestro: Educación Especial	,197	,150	,974
		Maestro: Educación Física	,252	,136	,844
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,028	,146	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,327	,213	,938
		Maestro: Educación Musical	-,446	,162	,376
		Maestro: Educación Especial	-,196	,157	,980
		Maestro: Educación Física	-,141	,144	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	-,365	,153	,581
		Maestro: Educación Infantil	-,393	,153	,473
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Primaria	-,066	,218	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,380	,220	,886
		Maestro: Educación Especial	-,130	,216	1,000
		Maestro: Educación Física	-,075	,207	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,299	,214	,962
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,327	,213	,938
		Maestro: Educación Musical	,066	,218	1,000
		Maestro: Educación Especial	,273	,117	,603
		Maestro: Educación Física	,236	,104	,641
		Maestro: Lengua Extranjera	,292	,113	,468
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,148	,112	,973
		Maestro: Educación Musical	,333	,173	,812
		Maestro: Educación Especial	,011	,137	1,000
		Maestro: Educación Física	-,027	,126	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,030	,133	1,000
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	-,115	,133	,998
		Maestro: Educación Primaria	,071	,187	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,011	,137	1,000
		Maestro: Educación Física	-,037	,121	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,019	,129	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,125	,128	,995
		Maestro: Educación Primaria	,060	,183	1,000
		Maestro: Educación Musical	,027	,126	1,000
		Maestro: Educación Física	,037	,121	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,056	,117	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,088	,116	,999
		Maestro: Educación Primaria	,097	,175	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,030	,133	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,019	,129	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,056	,117	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,144	,125	,988
		Maestro: Educación Primaria	,041	,181	1,000
		Maestro: Educación Musical	,115	,133	,998
		Maestro: Educación Especial	,125	,128	,995
		Maestro: Educación Física	,088	,116	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,144	,125	,988
		Maestro: Educación Primaria	,185	,181	,994
		Maestro: Educación Musical	,044	,139	1,000
		Maestro: Educación Especial	,055	,135	1,000
		Maestro: Educación Física	,018	,124	1,000
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Lengua Extranjera	,074	,132	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,070	,131	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,115	,185	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,071	,187	1,000
		Maestro: Educación Especial	-,060	,183	1,000
		Maestro: Educación Física	-,097	,175	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,041	,181	1,000
46. El profesorado	Maestro: Educación	Maestro: Educación Primaria	-,185	,181	,994

evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Infantil	Maestro: Educación Musical	-,115	,185	1,000
		Maestro: Educación Especial	,080	,147	1,000
		Maestro: Educación Física	,085	,131	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,004	,142	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	-,005	,141	1,000
		Maestro: Educación Musical	,501	,217	,622
		Maestro: Educación Especial	,271	,172	,927
		Maestro: Educación Física	,277	,158	,880
		Maestro: Lengua Extranjera	,195	,168	,987
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,186	,167	,990
		Maestro: Educación Primaria	,693	,235	,276
		Maestro: Educación Especial	-,271	,172	,927
		Maestro: Educación Física	,005	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,076	,162	1,000
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,085	,161	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,421	,231	,852
		Maestro: Educación Musical	-,277	,158	,880
		Maestro: Educación Física	-,005	,152	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,081	,148	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,090	,147	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,416	,221	,830
		Maestro: Educación Musical	-,195	,168	,987
		Maestro: Educación Especial	,076	,162	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	,081	,148	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Infantil	-,009	,157	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,497	,228	,689
		Maestro: Educación Musical	-,186	,167	,990
		Maestro: Educación Especial	,085	,161	1,000
		Maestro: Educación Física	,090	,147	1,000
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Infantil	,009	,157	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,507	,227	,664
		Maestro: Educación Musical		,175	,039
		Maestro: Educación Especial	-,404	,169	,578
		Maestro: Educación Física	-,398	,156	,479
		Maestro: Lengua Extranjera	-,479	,165	,300
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Infantil	-,489	,165	,267
		Maestro: Educación Primaria	,018	,233	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,693	,235	,276
		Maestro: Educación Especial	-,421	,231	,852
		Maestro: Educación Física	-,416	,221	,830
		Maestro: Lengua Extranjera	-,497	,228	,689
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Primaria	-,507	,227	,664
		Maestro: Educación Musical	-,018	,233	1,000
		Maestro: Educación Especial	,241	,148	,914
		Maestro: Educación Física	,178	,132	,970
		Maestro: Lengua Extranjera	,095	,144	1,000
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Infantil	,020	,143	1,000
		Maestro: Educación Musical	,205	,219	,996
		Maestro: Educación Especial	,409	,172	,579
		Maestro: Educación Física	,346	,159	,690
		Maestro: Lengua Extranjera	,264	,168	,931
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Infantil	,188	,168	,989
		Maestro: Educación Primaria	,374	,236	,926
		Maestro: Educación Especial	-,409	,172	,579
		Maestro: Educación Física	-,063	,153	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,146	,163	,997
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Infantil	-,221	,162	,967
		Maestro: Educación Primaria	-,036	,232	1,000

		Maestro: Educación Musical	-,346	,159	,690
		Maestro: Educación Física	,063	,153	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,082	,149	1,000
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Infantil	-,158	,148	,992
		Maestro: Educación Primaria	,028	,222	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,264	,168	,931
		Maestro: Educación Especial	,146	,163	,997
		Maestro: Lengua Extranjera	,082	,149	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,075	,158	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,110	,229	1,000
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Musical	-,188	,168	,989
		Maestro: Educación Especial	,221	,162	,967
		Maestro: Educación Física	,158	,148	,992
		Maestro: Educación Infantil	,075	,158	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,185	,229	,999
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	-,555	,176	,191
		Maestro: Educación Especial	-,146	,171	,998
		Maestro: Educación Física	-,209	,157	,971
		Maestro: Lengua Extranjera	-,292	,167	,880
		Maestro: Educación Infantil	-,367	,166	,675
		Maestro: Educación Primaria	-,181	,235	,999
	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Musical	-,374	,236	,926
		Maestro: Educación Especial	,036	,232	1,000
		Maestro: Educación Física	-,028	,222	1,000
		Maestro: Lengua Extranjera	-,110	,229	1,000
		Maestro: Educación Primaria	-,185	,229	,999
		Maestro: Educación Musical	,181	,235	,999
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	Maestro: Educación Infantil	Maestro: Educación Especial	,084	,162	1,000
		Maestro: Educación Física	,279	,145	,814
		Maestro: Lengua Extranjera	,253	,158	,921
		Maestro: Educación Infantil	,166	,156	,992
		Maestro: Educación Musical	,609	,240	,491
	Maestro: Educación Primaria	Maestro: Educación Especial	,192	,190	,994
		Maestro: Educación Física	,387	,175	,674
		Maestro: Lengua Extranjera	,362	,186	,804
		Maestro: Educación Infantil	,275	,184	,947
		Maestro: Educación Primaria	,718	,260	,366
	Maestro: Educación Musical	Maestro: Educación Especial	-,192	,190	,994
		Maestro: Educación Física	,195	,168	,987
		Maestro: Lengua Extranjera	,169	,179	,996
		Maestro: Educación Infantil	,083	,178	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,525	,255	,751
	Maestro: Educación Especial	Maestro: Educación Musical	-,387	,175	,674
		Maestro: Educación Física	-,195	,168	,987
		Maestro: Lengua Extranjera	-,026	,164	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,112	,162	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,330	,244	,969
	Maestro: Educación Física	Maestro: Educación Musical	-,362	,186	,804
		Maestro: Educación Especial	-,169	,179	,996
		Maestro: Lengua Extranjera	,026	,164	1,000
		Maestro: Educación Infantil	-,087	,174	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,356	,252	,960
	Maestro: Lengua Extranjera	Maestro: Educación Musical	-,275	,184	,947
		Maestro: Educación Especial	-,083	,178	1,000
		Maestro: Educación Física	,112	,162	1,000
		Maestro: Educación Infantil	,087	,174	1,000
		Maestro: Educación Primaria	,443	,251	,874
	Psicopedagogía Mañana	Maestro: Educación Musical	-,557	,194	,311

	Psicopedagogía Tarde	Maestro: Educación Especial	-,365	,188	,804
		Maestro: Educación Física	-,170	,173	,995
		Maestro: Lengua Extranjera	-,196	,184	,992
		Maestro: Educación Infantil	-,282	,182	,934
		Maestro: Educación Primaria	,160	,258	1,000
		Maestro: Educación Musical	-,718	,260	,366
		Maestro: Educación Especial	-,525	,255	,751
		Maestro: Educación Física	-,330	,244	,969
		Maestro: Lengua Extranjera	-,356	,252	,960

PROFESORADO - CURSO

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	Primero	Segundo	-,681	,552	,822
		Tercero	-,282	,332	,948
		cuarto	,000	,309	1,000
		quinto	-,222	,366	,985
	Segundo	Primero	-,042	,379	1,000
		Tercero	,282	,332	,948
		cuarto	,282	,302	,927
		quinto	,060	,360	1,000
	Tercero	Primero	,240	,373	,981
		Segundo	,000	,309	1,000
		cuarto	-,282	,302	,927
		quinto	-,222	,339	,979
	cuarto	Primero	-,042	,352	1,000
		Segundo	,222	,366	,985
		Tercero	-,060	,360	1,000
		quinto	,222	,339	,979
	quinto	Primero	,181	,403	,995
		Segundo	,042	,379	1,000
		Tercero	-,240	,373	,981
		cuarto	,042	,352	1,000
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	Primero	Segundo	-,181	,403	,995
		Tercero	-,308	,396	,962
		cuarto	,376	,368	,901
		quinto	,376	,438	,946
	Segundo	Primero	,404	,454	,938
		Tercero	,308	,396	,962
		cuarto	,684	,368	,490
		quinto	,684	,438	,657
	Tercero	Primero	,712	,454	,654
		Segundo	-,376	,368	,901
		cuarto	-,684	,368	,490
		quinto	,000	,412	1,000
	cuarto	Primero	,028	,429	1,000
		Segundo	-,376	,438	,946
		Tercero	-,684	,438	,657
		quinto	,000	,412	1,000
	quinto	Primero	,028	,491	1,000
		Segundo	-,404	,454	,938
		Tercero	-,712	,454	,654
		cuarto	-,028	,429	1,000
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Primero	Segundo	-,028	,491	1,000
		Tercero	-,385	,422	,933
		cuarto	-,192	,392	,993
		quinto	-,803	,467	,569
	Segundo	Primero	-,192	,484	,997
		Tercero	,385	,422	,933
		cuarto	,192	,392	,993
		quinto	-,419	,467	,937
	Tercero	Primero	,192	,484	,997
		Segundo	,192	,392	,993
		cuarto	-,192	,392	,993
		quinto			

	cuarto	quinto	- ,611	,440	,748
		Primero	,000	,458	1,000
		Segundo	,803	,467	,569
		Tercero	,419	,467	,937
	quinto	quinto	,611	,440	,748
		Primero	,611	,523	,849
		Segundo	,192	,484	,997
		Tercero	- ,192	,484	,997
		cuarto	,000	,458	1,000
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Primero	Segundo	- ,611	,523	,849
		Tercero	1,000	,422	,245
		cuarto	1,021	,392	,163
		quinto	,521	,467	,869
	Segundo	Primero	,702	,484	,717
		Tercero	-1,000	,422	,245
		cuarto	,021	,392	1,000
		quinto	- ,479	,467	,901
	Tercero	Primero	- ,298	,484	,984
		Segundo	-1,021	,392	,163
		cuarto	- ,021	,392	1,000
		quinto	- ,500	,439	,861
	cuarto	Primero	- ,319	,457	,974
		Segundo	- ,521	,467	,869
		Tercero	,479	,467	,901
		quinto	,500	,439	,861
	quinto	Primero	,181	,523	,998
		Segundo	- ,702	,484	,717
		Tercero	,298	,484	,984
		cuarto	,319	,457	,974
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Primero	Segundo	- ,181	,523	,998
		Tercero	- ,462	,434	,888
		cuarto	- ,350	,403	,943
		quinto	- ,462	,480	,920
	Segundo	Primero	,288	,497	,987
		Tercero	,462	,434	,888
		cuarto	,111	,403	,999
		quinto	,000	,480	1,000
	Tercero	Primero	,750	,497	,686
		Segundo	,350	,403	,943
		cuarto	- ,111	,403	,999
		quinto	- ,111	,452	1,000
	cuarto	Primero	,639	,470	,763
		Segundo	,462	,480	,920
		Tercero	,000	,480	1,000
		quinto	,111	,452	1,000
	quinto	Primero	,750	,537	,745
		Segundo	- ,288	,497	,987
		Tercero	- ,750	,497	,686
		cuarto	- ,639	,470	,763
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Primero	Segundo	- ,750	,537	,745
		Tercero	- ,154	,331	,994
		cuarto	- ,269	,308	,942
		quinto	- ,214	,366	,987
	Segundo	Primero	- ,144	,380	,997
		Tercero	,154	,331	,994
		cuarto	- ,115	,308	,998
		quinto	- ,060	,366	1,000
	Tercero	Primero	,010	,380	1,000

		Segundo	,269	,308	,942
		cuarto	,115	,308	,998
		quinto	,056	,345	1,000
	cuarto	Primero	,125	,359	,998
		Segundo	,214	,366	,987
		Tercero	,060	,366	1,000
		quinto	-,056	,345	1,000
	quinto	Primero	,069	,411	1,000
		Segundo	,144	,380	,997
		Tercero	-,010	,380	1,000
		cuarto	-,125	,359	,998
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	Primero	Segundo	-,069	,411	1,000
		Tercero	-,615	,402	,674
		cuarto	-,551	,373	,702
		quinto	-,718	,444	,627
	Segundo	Primero	-,260	,460	,988
		Tercero	,615	,402	,674
		cuarto	,064	,373	1,000
		quinto	-,103	,444	1,000
	Tercero	Primero	,356	,460	,963
		Segundo	,551	,373	,702
		cuarto	-,064	,373	1,000
		quinto	-,167	,418	,997
	cuarto	Primero	,292	,435	,978
		Segundo	,718	,444	,627
		Tercero	,103	,444	1,000
		quinto	,167	,418	,997
	quinto	Primero	,458	,498	,931
		Segundo	,260	,460	,988
		Tercero	-,356	,460	,963
		cuarto	-,292	,435	,978
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Primero	Segundo	-,458	,498	,931
		Tercero	-,615	,326	,476
		cuarto	,077	,303	,999
		quinto	-,145	,361	,997
	Segundo	Primero	-,173	,374	,994
		Tercero	,615	,326	,476
		cuarto	,692	,303	,279
		quinto	,470	,361	,790
	Tercero	Primero	,442	,374	,843
		Segundo	-,077	,303	,999
		cuarto	-,692	,303	,279
		quinto	-,222	,340	,980
	cuarto	Primero	-,250	,353	,973
		Segundo	,145	,361	,997
		Tercero	-,470	,361	,790
		quinto	,222	,340	,980
	quinto	Primero	-,028	,404	1,000
		Segundo	,173	,374	,994
		Tercero	-,442	,374	,843
		cuarto	,250	,353	,973
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	Primero	Segundo	,028	,404	1,000
		Tercero	-,385	,409	,926
		cuarto	-,654	,380	,567
		quinto	-,265	,452	,986
	Segundo	Primero	-,404	,469	,945
		Tercero	,385	,409	,926
		cuarto	-,269	,380	,973

	Tercero	quinto	,120	,452	,999
		Primero	-,019	,469	1,000
		Segundo	,654	,380	,567
		cuarto	,269	,380	,973
		quinto	,389	,426	,933
	cuarto	Primero	,250	,443	,988
		Segundo	,265	,452	,986
		Tercero	-,120	,452	,999
		quinto	-,389	,426	,933
		Primero	-,139	,507	,999
	quinto	Segundo	,404	,469	,945
		Tercero	,019	,469	1,000
		cuarto	-,250	,443	,988
		Segundo	,139	,507	,999
		Tercero	-,154	,333	,995
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Primero	cuarto	-,201	,309	,980
		quinto	-,145	,368	,997
	Segundo	Primero	-,298	,381	,961
		Tercero	,154	,333	,995
		cuarto	-,047	,309	1,000
		quinto	,009	,368	1,000
	Tercero	Primero	-,144	,381	,997
		Segundo	,201	,309	,980
		cuarto	,047	,309	1,000
		quinto	,056	,346	1,000
	cuarto	Primero	-,097	,360	,999
		Segundo	,145	,368	,997
		Tercero	-,009	,368	1,000
		quinto	-,056	,346	1,000
	quinto	Primero	-,153	,412	,998
		Segundo	,298	,381	,961
		Tercero	,144	,381	,997
		cuarto	,097	,360	,999
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Primero	Segundo	,153	,412	,998
		Tercero	-,692	,402	,569
		cuarto	-,261	,373	,974
		quinto	-,650	,445	,712
	Segundo	Primero	-,288	,461	,983
		Tercero	,692	,402	,569
		cuarto	,432	,373	,854
		quinto	,043	,445	1,000
	Tercero	Primero	,404	,461	,942
		Segundo	,261	,373	,974
		cuarto	-,432	,373	,854
		quinto	-,389	,419	,929
	cuarto	Primero	-,028	,436	1,000
		Segundo	,650	,445	,712
		Tercero	-,043	,445	1,000
		quinto	,389	,419	,929
	quinto	Primero	,361	,498	,970
		Segundo	,288	,461	,983
		Tercero	-,404	,461	,942
		cuarto	,028	,436	1,000
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Primero	Segundo	-,361	,498	,970
		Tercero	,077	,521	1,000
		cuarto	,043	,483	1,000
		quinto	,043	,576	1,000
	Segundo	Primero	,404	,597	,977

		Tercero	-,077	,521	1,000
		cuarto	-,034	,483	1,000
		quinto	-,034	,576	1,000
	Tercero	Primero	,327	,597	,990
		Segundo	-,043	,483	1,000
		cuarto	,034	,483	1,000
		quinto	,000	,542	1,000
	cuarto	Primero	,361	,564	,981
		Segundo	-,043	,576	1,000
		Tercero	,034	,576	1,000
		quinto	,000	,542	1,000
	quinto	Primero	,361	,645	,989
		Segundo	-,404	,597	,977
		Tercero	-,327	,597	,990
		cuarto	-,361	,564	,981
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	Primero	Segundo	-,361	,645	,989
		Tercero	-,045	,438	1,000
		cuarto	-,250	,408	,984
		quinto	-,139	,483	,999
	Segundo	Primero	-,333	,500	,978
		Tercero	,045	,438	1,000
		cuarto	-,205	,398	,992
		quinto	-,094	,475	1,000
	Tercero	Primero	-,288	,492	,986
		Segundo	,250	,408	,984
		cuarto	,205	,398	,992
		quinto	,111	,447	1,000
	cuarto	Primero	-,083	,465	1,000
		Segundo	,139	,483	,999
		Tercero	,094	,475	1,000
		quinto	-,111	,447	1,000
	quinto	Primero	-,194	,532	,998
		Segundo	,333	,500	,978
		Tercero	,288	,492	,986
		cuarto	,083	,465	1,000
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Primero	Segundo	,194	,532	,998
		Tercero	,154	,395	,997
		cuarto	-,453	,367	,821
		quinto	-,342	,437	,961
	Segundo	Primero	,019	,453	1,000
		Tercero	-,154	,395	,997
		cuarto	-,607	,367	,606
		quinto	-,496	,437	,862
	Tercero	Primero	-,135	,453	,999
		Segundo	,453	,367	,821
		cuarto	,607	,367	,606
		quinto	,111	,411	,999
	cuarto	Primero	,472	,428	,874
		Segundo	,342	,437	,961
		Tercero	,496	,437	,862
		quinto	-,111	,411	,999
	quinto	Primero	,361	,490	,968
		Segundo	-,019	,453	1,000
		Tercero	,135	,453	,999
		cuarto	-,472	,428	,874
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en	Primero	Segundo	-,361	,490	,968
		Tercero	-,378	,396	,921
		cuarto	,650	,360	,522

grupo	Segundo	quinto	- ,462	,429	,884
		Primero	- ,837	,444	,479
		Tercero	,378	,396	,921
		cuarto	1,028	,369	,116
		quinto	- ,083	,436	1,000
	Tercero	Primero	- ,458	,451	,904
		Segundo	- ,650	,360	,522
		cuarto	-1,028	,369	,116
		quinto	-1,111	,404	,125
	cuarto	Primero		,420	,022
		Segundo	,462	,429	,884
		Tercero	,083	,436	1,000
		quinto	1,111	,404	,125
	quinto	Primero	- ,375	,481	,961
		Segundo	,837	,444	,479
		Tercero	,458	,451	,904
		cuarto		,420	,022
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Primero	Segundo	,375	,481	,961
		Tercero	,133	,501	,999
		cuarto	,158	,445	,998
		quinto	- ,009	,530	1,000
	Segundo	Primero	- ,231	,549	,996
		Tercero	- ,133	,501	,999
		cuarto	,025	,468	1,000
		quinto	- ,141	,549	,999
	Tercero	Primero	- ,364	,568	,981
		Segundo	- ,158	,445	,998
		cuarto	- ,025	,468	1,000
		quinto	- ,167	,499	,998
	cuarto	Primero	- ,389	,519	,967
		Segundo	,009	,530	1,000
		Tercero	,141	,549	,999
		quinto	,167	,499	,998
	quinto	Primero	- ,222	,594	,998
		Segundo	,231	,549	,996
		Tercero	,364	,568	,981
		cuarto	,389	,519	,967
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Primero	Segundo	,222	,594	,998
		Tercero	- ,660	,485	,762
		cuarto	,201	,441	,995
		quinto	- ,202	,544	,998
	Segundo	Primero	- ,202	,544	,998
		Tercero	,660	,485	,762
		cuarto	,861	,451	,465
		quinto	,458	,553	,952
	Tercero	Primero	,458	,553	,952
		Segundo	- ,201	,441	,995
		cuarto	- ,861	,451	,465
		quinto	- ,403	,515	,961
	cuarto	Primero	- ,403	,515	,961
		Segundo	,202	,544	,998
		Tercero	- ,458	,553	,952
		quinto	,403	,515	,961
	quinto	Primero	,000	,606	1,000
		Segundo	,202	,544	,998
		Tercero	- ,458	,553	,952
		cuarto	,403	,515	,961
18. Realizarla el profesorado	Primero	Segundo	,000	,606	1,000

aplicando criterios académicos		Tercero	- ,859	,496	,562
		cuarto	- ,398	,456	,942
		quinto	- ,581	,537	,881
	Segundo	Primero	,308	,557	,989
		Tercero	,859	,496	,562
		cuarto	,461	,467	,912
		quinto	,278	,546	,992
	Tercero	Primero	1,167	,565	,383
		Segundo	,398	,456	,942
		cuarto	- ,461	,467	,912
		quinto	- ,183	,511	,998
	cuarto	Primero	,706	,531	,778
		Segundo	,581	,537	,881
		Tercero	- ,278	,546	,992
		quinto	,183	,511	,998
	quinto	Primero	,889	,602	,703
		Segundo	- ,308	,557	,989
		Tercero	-1,167	,565	,383
		cuarto	- ,706	,531	,778
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Primero	Segundo	- ,889	,602	,703
		Tercero	,000	,524	1,000
		cuarto	,137	,486	,999
		quinto	,026	,579	1,000
	Segundo	Primero	,067	,600	1,000
		Tercero	,000	,524	1,000
		cuarto	,137	,486	,999
		quinto	,026	,579	1,000
	Tercero	Primero	,067	,600	1,000
		Segundo	- ,137	,486	,999
		cuarto	- ,137	,486	,999
		quinto	- ,111	,545	1,000
	cuarto	Primero	- ,069	,567	1,000
		Segundo	- ,026	,579	1,000
		Tercero	- ,026	,579	1,000
		quinto	,111	,545	1,000
	quinto	Primero	,042	,649	1,000
		Segundo	- ,067	,600	1,000
		Tercero	- ,067	,600	1,000
		cuarto	,069	,567	1,000
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	Primero	Segundo	- ,042	,649	1,000
		Tercero	- ,154	,460	,998
		cuarto	- ,051	,426	1,000
		quinto	- ,718	,508	,736
	Segundo	Primero	- ,135	,527	,999
		Tercero	,154	,460	,998
		cuarto	,103	,426	1,000
		quinto	- ,564	,508	,871
	Tercero	Primero	,019	,527	1,000
		Segundo	,051	,426	1,000
		cuarto	- ,103	,426	1,000
		quinto	- ,667	,478	,746
	cuarto	Primero	- ,083	,498	1,000
		Segundo	,718	,508	,736
		Tercero	,564	,508	,871
		quinto	,667	,478	,746
	quinto	Primero	,583	,569	,901
		Segundo	,135	,527	,999
		Tercero	- ,019	,527	1,000

		cuarto	,083	,498	1,000
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Primero	Segundo	-,583	,569	,901
		Tercero	,000	,474	1,000
		cuarto	-,355	,440	,957
		quinto	,701	,524	,774
	Segundo	Primero	,048	,543	1,000
		Tercero	,000	,474	1,000
		cuarto	-,355	,440	,957
		quinto	,701	,524	,774
	Tercero	Primero	,048	,543	1,000
		Segundo	,355	,440	,957
		cuarto	,355	,440	,957
		quinto	1,056	,494	,346
	cuarto	Primero	,403	,514	,961
		Segundo	-,701	,524	,774
		Tercero	-,701	,524	,774
		quinto	-1,056	,494	,346
	quinto	Primero	-,653	,588	,871
		Segundo	-,048	,543	1,000
		Tercero	-,048	,543	1,000
		cuarto	-,403	,514	,961
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Primero	Segundo	,653	,588	,871
		Tercero	-1,087	,557	,444
		cuarto	-,125	,550	1,000
		quinto	-,069	,603	1,000
	Segundo	Primero	,125	,620	1,000
		Tercero	1,087	,557	,444
		cuarto	,962	,478	,411
		quinto	1,017	,538	,475
	Tercero	Primero	1,212	,557	,331
		Segundo	,125	,550	1,000
		cuarto	-,962	,478	,411
		quinto	,056	,530	1,000
	cuarto	Primero	,250	,550	,995
		Segundo	,069	,603	1,000
		Tercero	-1,017	,538	,475
		quinto	-,056	,530	1,000
	quinto	Primero	,194	,603	,999
		Segundo	-,125	,620	1,000
		Tercero	-1,212	,557	,331
		cuarto	-,250	,550	,995
24. No deben existir normas	Primero	Segundo	-,194	,603	,999
		Tercero	,000	,460	1,000
		cuarto	-,472	,420	,866
		quinto	-,958	,515	,490
	Segundo	Primero	-,208	,515	,997
		Tercero	,000	,460	1,000
		cuarto	-,472	,420	,866
		quinto	-,958	,515	,490
	Tercero	Primero	-,208	,515	,997
		Segundo	,472	,420	,866
		cuarto	,472	,420	,866
		quinto	-,486	,479	,904
	cuarto	Primero	,264	,479	,989
		Segundo	,958	,515	,490
		Tercero	,958	,515	,490
		quinto	,486	,479	,904
	quinto	Primero	,750	,564	,777

25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado		Segundo	,208	,515	,997
		Tercero	,208	,515	,997
		cuarto	-,264	,479	,989
		quinto	-,875	,583	,690
	Primero	Segundo	-,750	,564	,777
		Tercero	-,173	,511	,998
		cuarto	-,472	,476	,911
		quinto	-,875	,583	,690
	Segundo	Primero	-,625	,583	,885
		Tercero	,173	,511	,998
		cuarto	-,299	,465	,981
		quinto	-,702	,574	,826
	Tercero	Primero	-,452	,574	,960
		Segundo	,472	,476	,911
		cuarto	,299	,465	,981
		quinto	-,403	,543	,968
	cuarto	Primero	-,153	,543	,999
		Segundo	,875	,583	,690
		Tercero	,702	,574	,826
		quinto	,403	,543	,968
	quinto	Primero	,250	,638	,997
		Segundo	,625	,583	,885
		Tercero	,452	,574	,960
		cuarto	,153	,543	,999
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Primero	Segundo	-,250	,638	,997
		Tercero	-,276	,518	,991
		cuarto	-,639	,482	,780
		quinto	-,458	,590	,962
	Segundo	Primero	-,708	,590	,836
		Tercero	,276	,518	,991
		cuarto	-,363	,471	,963
		quinto	-,183	,581	,999
	Tercero	Primero	-,433	,581	,967
		Segundo	,639	,482	,780
		cuarto	,363	,471	,963
		quinto	,181	,550	,999
	cuarto	Primero	-,069	,550	1,000
		Segundo	,458	,590	,962
		Tercero	,183	,581	,999
		quinto	-,181	,550	,999
	quinto	Primero	-,250	,647	,997
		Segundo	,708	,590	,836
		Tercero	,433	,581	,967
		cuarto	,069	,550	1,000
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Primero	Segundo	,250	,647	,997
		Tercero	-,231	,433	,991
		cuarto	-,786	,402	,439
		quinto	-,356	,496	,971
	Segundo	Primero	-,481	,496	,918
		Tercero	,231	,433	,991
		cuarto	-,556	,402	,752
		quinto	-,125	,496	,999
	Tercero	Primero	-,250	,496	,992
		Segundo	,786	,402	,439
		cuarto	,556	,402	,752
		quinto	,431	,469	,932
	cuarto	Primero	,306	,469	,980
		Segundo	,356	,496	,971
		Tercero	,125	,496	,999

		quinto	- ,431	,469	,932
	quinto	Primero	- ,125	,552	1,000
		Segundo	,481	,496	,918
		Tercero	,250	,496	,992
		cuarto	- ,306	,469	,980
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Primero	Segundo	,125	,552	1,000
		Tercero	- ,846	,554	,676
		cuarto	- ,491	,514	,921
		quinto	- ,644	,634	,904
	Segundo	Primero	- ,394	,634	,983
		Tercero	,846	,554	,676
		cuarto	,355	,514	,975
		quinto	,202	,634	,999
	Tercero	Primero	,452	,634	,972
		Segundo	,491	,514	,921
		cuarto	- ,355	,514	,975
		quinto	- ,153	,600	,999
	cuarto	Primero	,097	,600	1,000
		Segundo	,644	,634	,904
		Tercero	- ,202	,634	,999
		quinto	,153	,600	,999
	quinto	Primero	,250	,706	,998
		Segundo	,394	,634	,983
		Tercero	- ,452	,634	,972
		cuarto	- ,097	,600	1,000
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Primero	Segundo	- ,250	,706	,998
		Tercero	- ,692	,542	,802
		cuarto	,149	,509	,999
		quinto	- ,115	,621	1,000
	Segundo	Primero	- ,115	,621	1,000
		Tercero	,692	,542	,802
		cuarto	,842	,509	,606
		quinto	,577	,621	,928
	Tercero	Primero	,577	,621	,928
		Segundo	- ,149	,509	,999
		cuarto	- ,842	,509	,606
		quinto	- ,265	,592	,995
	cuarto	Primero	- ,265	,592	,995
		Segundo	,115	,621	1,000
		Tercero	- ,577	,621	,928
		quinto	,265	,592	,995
	quinto	Primero	,000	,691	1,000
		Segundo	,115	,621	1,000
		Tercero	- ,577	,621	,928
		cuarto	,265	,592	,995
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Primero	Segundo	,000	,691	1,000
		Tercero	- ,308	,463	,978
		cuarto	- ,188	,429	,996
		quinto	,173	,530	,999
	Segundo	Primero	,423	,530	,958
		Tercero	,308	,463	,978
		cuarto	,120	,429	,999
		quinto	,481	,530	,934
	Tercero	Primero	,731	,530	,754
		Segundo	,188	,429	,996
		cuarto	- ,120	,429	,999
		quinto	,361	,501	,971
	cuarto	Primero	,611	,501	,828

		Segundo	- ,173	,530	,999
		Tercero	- ,481	,530	,934
		quinto	- ,361	,501	,971
	quinto	Primero	,250	,590	,996
		Segundo	- ,423	,530	,958
		Tercero	- ,731	,530	,754
		cuarto	- ,611	,501	,828
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Primero	Segundo	- ,250	,590	,996
		Tercero	- ,385	,513	,966
		cuarto	- ,581	,476	,827
		quinto	,183	,588	,999
	Segundo	Primero	,683	,588	,852
		Tercero	,385	,513	,966
		cuarto	- ,197	,476	,996
		quinto	,567	,588	,919
	Tercero	Primero	1,067	,588	,515
		Segundo	,581	,476	,827
		cuarto	,197	,476	,996
		quinto	,764	,556	,756
	cuarto	Primero	1,264	,556	,284
		Segundo	- ,183	,588	,999
		Tercero	- ,567	,588	,919
		quinto	- ,764	,556	,756
	quinto	Primero	,500	,654	,964
		Segundo	- ,683	,588	,852
		Tercero	- 1,067	,588	,515
		cuarto	- 1,264	,556	,284
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Primero	Segundo	- ,500	,654	,964
		Tercero	,231	,425	,990
		cuarto	- ,167	,394	,996
		quinto	,111	,470	1,000
	Segundo	Primero	1,000	,487	,387
		Tercero	- ,231	,425	,990
		cuarto	- ,397	,394	,906
		quinto	- ,120	,470	,999
	Tercero	Primero	,769	,487	,647
		Segundo	,167	,394	,996
		cuarto	,397	,394	,906
		quinto	,278	,442	,982
	cuarto	Primero	1,167	,460	,185
		Segundo	- ,111	,470	1,000
		Tercero	,120	,470	,999
		quinto	- ,278	,442	,982
	quinto	Primero	,889	,526	,586
		Segundo	- 1,000	,487	,387
		Tercero	- ,769	,487	,647
		cuarto	- 1,167	,460	,185
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	Primero	Segundo	- ,889	,526	,586
		Tercero	- ,083	,443	1,000
		cuarto	- ,676	,409	,606
		quinto	- ,167	,478	,998
	Segundo	Primero	- ,500	,495	,905
		Tercero	,083	,443	1,000
		cuarto	- ,593	,409	,717
		quinto	- ,083	,478	1,000
	Tercero	Primero	- ,417	,495	,949
		Segundo	,676	,409	,606
		cuarto	,593	,409	,717

	cuarto	quinto	,510	,447	,860
		Primero	,176	,465	,997
		Segundo	,167	,478	,998
		Tercero	,083	,478	1,000
		quinto	-,510	,447	,860
	quinto	Primero	-,333	,527	,982
		Segundo	,500	,495	,905
		Tercero	,417	,495	,949
		cuarto	-,176	,465	,997
		quinto	,333	,471	,973
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	Primero	Segundo	,333	,527	,982
		Tercero	,128	,428	,999
		cuarto	-,275	,403	,976
		quinto	,333	,471	,973
		Segundo	-,208	,488	,996
	Segundo	Tercero	-,128	,428	,999
		cuarto	-,403	,394	,901
		quinto	,205	,464	,995
		Tercero	-,337	,480	,974
		Segundo	,275	,403	,976
	Tercero	cuarto	,403	,394	,901
		quinto	,608	,441	,753
		Primero	,066	,458	1,000
		Segundo	-,333	,471	,973
		Tercero	-,205	,464	,995
	cuarto	quinto	-,608	,441	,753
		Primero	-,542	,519	,895
		Segundo	,208	,488	,996
		Tercero	,337	,480	,974
		cuarto	-,066	,458	1,000
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	Primero	Segundo	,542	,519	,895
		Tercero	-,186	,400	,994
		cuarto	-,593	,377	,650
		quinto	,028	,441	1,000
	Segundo	Primero	-,417	,456	,933
		Tercero	,186	,400	,994
		cuarto	-,407	,368	,873
		quinto	,214	,433	,993
	Tercero	Primero	-,231	,449	,992
		Segundo	,593	,377	,650
		cuarto	,407	,368	,873
		quinto	,621	,412	,687
	cuarto	Primero	,176	,428	,996
		Segundo	-,028	,441	1,000
		Tercero	-,214	,433	,993
		quinto	-,621	,412	,687
	quinto	Primero	-,444	,486	,932
		Segundo	,417	,456	,933
		Tercero	,231	,449	,992
		cuarto	-,176	,428	,996
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	Primero	Segundo	,444	,486	,932
		Tercero	,084	,432	1,000
		cuarto	-,160	,408	,997
		quinto	-,232	,474	,993
	Segundo	Primero	,170	,490	,998
		Tercero	-,084	,432	1,000
		cuarto	-,244	,388	,982
		quinto	-,316	,457	,975
	Tercero	Primero	,087	,474	1,000

		Segundo	,160	,408	,997
		cuarto	,244	,388	,982
		quinto	-,072	,435	1,000
	cuarto	Primero	,331	,452	,969
		Segundo	,232	,474	,993
		Tercero	,316	,457	,975
		quinto	,072	,435	1,000
	quinto	Primero	,403	,512	,960
		Segundo	-,170	,490	,998
		Tercero	-,087	,474	1,000
		cuarto	-,331	,452	,969
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Primero	Segundo	-,403	,512	,960
		Tercero	-,231	,448	,992
		cuarto	-,059	,422	1,000
		quinto	,111	,494	1,000
	Segundo	Primero	-,250	,511	,993
		Tercero	,231	,448	,992
		cuarto	,172	,412	,996
		quinto	,342	,485	,973
	Tercero	Primero	-,019	,503	1,000
		Segundo	,059	,422	1,000
		cuarto	-,172	,412	,996
		quinto	,170	,461	,998
	cuarto	Primero	-,191	,480	,997
		Segundo	-,111	,494	1,000
		Tercero	-,342	,485	,973
		quinto	-,170	,461	,998
	quinto	Primero	-,361	,544	,978
		Segundo	,250	,511	,993
		Tercero	,019	,503	1,000
		cuarto	,191	,480	,997
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	Primero	Segundo	,361	,544	,978
		Tercero	-,224	,487	,995
		cuarto	-,396	,460	,945
		quinto	-,232	,535	,996
	Segundo	Primero	-,205	,553	,998
		Tercero	,224	,487	,995
		cuarto	-,172	,438	,997
		quinto	-,009	,516	1,000
	Tercero	Primero	,019	,535	1,000
		Segundo	,396	,460	,945
		cuarto	,172	,438	,997
		quinto	,163	,490	,998
	cuarto	Primero	,191	,510	,998
		Segundo	,232	,535	,996
		Tercero	,009	,516	1,000
		quinto	-,163	,490	,998
	quinto	Primero	,028	,578	1,000
		Segundo	,205	,553	,998
		Tercero	-,019	,535	1,000
		cuarto	-,191	,510	,998
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	Primero	Segundo	-,028	,578	1,000
		Tercero	-,364	,361	,906
		cuarto	-,187	,341	,989
		quinto	,081	,396	1,000
	Segundo	Primero	-,739	,409	,522
		Tercero	,364	,361	,906
		cuarto	,176	,325	,990

	Tercero	quinto	,444	,382	,851
		Primero	-,375	,396	,924
		Segundo	,187	,341	,989
		cuarto	-,176	,325	,990
		quinto	,268	,363	,968
	cuarto	Primero	-,551	,378	,712
		Segundo	-,081	,396	1,000
		Tercero	-,444	,382	,851
		quinto	-,268	,363	,968
	quinto	Primero	-,819	,428	,461
		Segundo	,739	,409	,522
		Tercero	,375	,396	,924
		cuarto	,551	,378	,712
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	Primero	Segundo	,819	,428	,461
		Tercero	,385	,471	,954
		cuarto	,000	,445	1,000
		quinto	,889	,516	,569
	Segundo	Primero	,500	,534	,927
		Tercero	-,385	,471	,954
		cuarto	-,385	,423	,934
		quinto	,504	,498	,905
	Tercero	Primero	,115	,516	1,000
		Segundo	,000	,445	1,000
		cuarto	,385	,423	,934
		quinto	,889	,474	,482
	cuarto	Primero	,500	,493	,904
		Segundo	-,889	,516	,569
		Tercero	-,504	,498	,905
		quinto	-,889	,474	,482
	quinto	Primero	-,389	,558	,974
		Segundo	-,500	,534	,927
		Tercero	-,115	,516	1,000
		cuarto	-,500	,493	,904
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	Primero	Segundo	,389	,558	,974
		Tercero	-,212	,363	,987
		cuarto	-,028	,338	1,000
		quinto	-,194	,400	,993
	Segundo	Primero	-,375	,414	,934
		Tercero	,212	,363	,987
		cuarto	,184	,330	,989
		quinto	,017	,393	1,000
	Tercero	Primero	-,163	,407	,997
		Segundo	,028	,338	1,000
		cuarto	-,184	,330	,989
		quinto	-,167	,370	,995
	cuarto	Primero	-,347	,385	,936
		Segundo	,194	,400	,993
		Tercero	-,017	,393	1,000
		quinto	,167	,370	,995
	quinto	Primero	-,181	,440	,997
		Segundo	,375	,414	,934
		Tercero	,163	,407	,997
		cuarto	,347	,385	,936
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	Primero	Segundo	,181	,440	,997
		Tercero	-,205	,325	,982
		cuarto	-,111	,302	,998
		quinto	-,333	,358	,928
	Segundo	Primero	-,292	,370	,960

		Tercero	,205	,325	,982
		cuarto	,094	,295	,999
		quinto	-,128	,352	,998
	Tercero	Primero	-,087	,365	1,000
		Segundo	,111	,302	,998
		cuarto	-,094	,295	,999
		quinto	-,222	,331	,978
	cuarto	Primero	-,181	,345	,991
		Segundo	,333	,358	,928
		Tercero	,128	,352	,998
		quinto	,222	,331	,978
	quinto	Primero	,042	,394	1,000
		Segundo	,292	,370	,960
		Tercero	,087	,365	1,000
		cuarto	,181	,345	,991
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	Primero	Segundo	-,042	,394	1,000
		Tercero	-,436	,353	,821
		cuarto	-,056	,328	1,000
		quinto	-,444	,388	,858
	Segundo	Primero	-,292	,402	,970
		Tercero	,436	,353	,821
		cuarto	,380	,321	,842
		quinto	-,009	,382	1,000
	Tercero	Primero	,144	,396	,998
		Segundo	,056	,328	1,000
		cuarto	-,380	,321	,842
		quinto	-,389	,360	,882
	cuarto	Primero	-,236	,374	,982
		Segundo	,444	,388	,858
		Tercero	,009	,382	1,000
		quinto	,389	,360	,882
	quinto	Primero	,153	,428	,998
		Segundo	,292	,402	,970
		Tercero	-,144	,396	,998
		cuarto	,236	,374	,982
44. Controlamos la asistencia a clase	Primero	Segundo	-,153	,428	,998
		Tercero	,083	,571	1,000
		cuarto	-,583	,531	,876
		quinto	-,583	,629	,929
	Segundo	Primero	,208	,651	,999
		Tercero	-,083	,571	1,000
		cuarto	-,667	,519	,799
		quinto	-,667	,618	,883
	Tercero	Primero	,125	,641	1,000
		Segundo	,583	,531	,876
		cuarto	,667	,519	,799
		quinto	,000	,582	1,000
	cuarto	Primero	,792	,606	,789
		Segundo	,583	,629	,929
		Tercero	,667	,618	,883
		quinto	,000	,582	1,000
	quinto	Primero	,792	,693	,859
		Segundo	-,208	,651	,999
		Tercero	-,125	,641	1,000
		cuarto	-,792	,606	,789
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la	Primero	Segundo	-,792	,693	,859
		Tercero	-,299	,486	,984
		cuarto	-,453	,486	,927

asignatura	Segundo	quinto	- ,347	,544	,981
		Primero	,278	,590	,994
		Tercero	,299	,486	,984
		cuarto	- ,154	,439	,998
		quinto	- ,048	,503	1,000
	Tercero	Primero	,577	,553	,894
		Segundo	,453	,486	,927
		cuarto	,154	,439	,998
		quinto	,106	,503	1,000
	cuarto	Primero	,731	,553	,781
		Segundo	,347	,544	,981
		Tercero	,048	,503	1,000
		quinto	- ,106	,503	1,000
	quinto	Primero	,625	,605	,898
		Segundo	- ,278	,590	,994
		Tercero	- ,577	,553	,894
		cuarto	- ,731	,553	,781
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	Primero	Segundo	- ,625	,605	,898
		Tercero	,429	,338	,806
		cuarto	,306	,315	,917
		quinto	,139	,373	,998
	Segundo	Primero	,458	,386	,841
		Tercero	- ,429	,338	,806
		cuarto	- ,124	,308	,997
		quinto	- ,291	,367	,959
	Tercero	Primero	,029	,380	1,000
		Segundo	- ,306	,315	,917
		cuarto	,124	,308	,997
		quinto	- ,167	,345	,994
	cuarto	Primero	,153	,359	,996
		Segundo	- ,139	,373	,998
		Tercero	,291	,367	,959
		quinto	,167	,345	,994
	quinto	Primero	,319	,411	,962
		Segundo	- ,458	,386	,841
		Tercero	- ,029	,380	1,000
		cuarto	- ,153	,359	,996
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Primero	Segundo	- ,319	,411	,962
		Tercero	- ,154	,474	,999
		cuarto	,500	,441	,863
		quinto	- ,333	,522	,981
	Segundo	Primero	,125	,540	1,000
		Tercero	,154	,474	,999
		cuarto	,654	,431	,681
		quinto	- ,179	,513	,998
	Tercero	Primero	,279	,532	,991
		Segundo	- ,500	,441	,863
		cuarto	- ,654	,431	,681
		quinto	- ,833	,483	,567
	cuarto	Primero	- ,375	,503	,967
		Segundo	,333	,522	,981
		Tercero	,179	,513	,998
		quinto	,833	,483	,567
	quinto	Primero	,458	,575	,958
		Segundo	- ,125	,540	1,000
		Tercero	- ,279	,532	,991
		cuarto	,375	,503	,967
48. Incorporamos la	Primero	Segundo	- ,458	,575	,958

autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo		Tercero	- ,679	,539	,810
		cuarto	- ,278	,502	,989
		quinto	- ,500	,594	,949
	Segundo	Primero	- ,208	,614	,998
		Tercero	,679	,539	,810
		cuarto	,402	,490	,954
		quinto	,179	,584	,999
	Tercero	Primero	,471	,605	,961
		Segundo	,278	,502	,989
		cuarto	- ,402	,490	,954
		quinto	- ,222	,550	,997
	cuarto	Primero	,069	,572	1,000
		Segundo	,500	,594	,949
		Tercero	- ,179	,584	,999
		quinto	,222	,550	,997
	quinto	Primero	,292	,654	,995
		Segundo	,208	,614	,998
		Tercero	- ,471	,605	,961
		cuarto	- ,069	,572	1,000
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	Primero	Segundo	- ,292	,654	,995
		Tercero	- ,628	,515	,827
		cuarto	,000	,479	1,000
		quinto	- ,500	,567	,940
	Segundo	Primero	- ,417	,587	,972
		Tercero	,628	,515	,827
		cuarto	,628	,468	,771
		quinto	,128	,557	1,000
	Tercero	Primero	,212	,578	,998
		Segundo	,000	,479	1,000
		cuarto	- ,628	,468	,771
		quinto	- ,500	,525	,922
	cuarto	Primero	- ,417	,546	,964
		Segundo	,500	,567	,940
		Tercero	- ,128	,557	1,000
		quinto	,500	,525	,922
	quinto	Primero	,083	,625	1,000
		Segundo	,417	,587	,972
		Tercero	- ,212	,578	,998
		cuarto	,417	,546	,964
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	Primero	Segundo	- ,083	,625	1,000
		Tercero	- ,667	,464	,724
		cuarto	- ,005	,428	1,000
		quinto	- ,972	,501	,447
	Segundo	Primero	- ,292	,518	,988
		Tercero	,667	,464	,724
		cuarto	,662	,428	,666
		quinto	- ,306	,501	,984
	Tercero	Primero	,375	,518	,970
		Segundo	,005	,428	1,000
		cuarto	- ,662	,428	,666
		quinto	- ,967	,468	,382
	cuarto	Primero	- ,287	,487	,986
		Segundo	,972	,501	,447
		Tercero	,306	,501	,984
		quinto	,967	,468	,382
	quinto	Primero	,681	,552	,822
		Segundo	,292	,518	,988
		Tercero	- ,375	,518	,970

		cuarto	,287	,487	,986
--	--	--------	------	------	------

PROFESORADO - TITULACIÓN

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	Educación Infantil	Educación Primaria	-,265	,558	1,000
		Educación Especial			
		Lengua Extranjera	,667	,471	,916
		Educación Musical	,000	,436	1,000
		Educación Física	1,250	,436	,244
		Psicopedagogía	-,500	,471	,979
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,071	,451	1,000
		Educación Especial	,029	,374	1,000
		Lengua Extranjera	-,667	,471	,916
		Educación Musical	-,667	,471	,916
		Educación Física	,583	,471	,955
		Psicopedagogía	-1,167	,503	,505
	Educación Especial	Educación Infantil	-,738	,485	,885
		Educación Primaria	-,637	,414	,879
		Lengua Extranjera	,000	,436	1,000
		Educación Musical	,667	,471	,916
		Educación Física	1,250	,436	,244
		Psicopedagogía	-,500	,471	,979
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,071	,451	1,000
		Educación Primaria	,029	,374	1,000
		Educación Especial	-1,250	,436	,244
		Educación Musical	-,583	,471	,955
		Educación Física	-1,250	,436	,244
		Psicopedagogía		,471	,048
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,321	,451	,221
		Educación Primaria	-1,221	,374	,122
		Educación Especial	,500	,471	,979
		Lengua Extranjera	1,167	,503	,505
		Educación Física	,500	,471	,979
		Psicopedagogía		,471	,048
	Educación Física	Educación Infantil	,429	,485	,992
		Educación Primaria	,529	,414	,947
		Educación Especial	,071	,451	1,000
		Lengua Extranjera	,738	,485	,885
		Educación Musical	,071	,451	1,000
		Psicopedagogía	1,321	,451	,221
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,429	,485	,992
		Educación Primaria	,101	,392	1,000
		Educación Especial	-,029	,374	1,000
		Lengua Extranjera	,637	,414	,879
		Educación Musical	-,029	,374	1,000
		Educación Física	1,221	,374	,122
2. Una oportunidad para	Educación Infantil	Educación Primaria	-,529	,414	,947

que mi alumnado se conozca mejor		Educación Especial	-,101	,392	1,000
		Lengua Extranjera	1,500	,484	,164
		Educación Musical	-,125	,467	1,000
		Educación Física	,875	,467	,741
	Educación Primaria	Psicopedagogía	,000	,505	1,000
		Educación Infantil	,357	,484	,997
		Educación Especial	,735	,401	,759
		Lengua Extranjera	-1,500	,484	,164
		Educación Musical	-1,625	,484	,101
		Educación Física	-,625	,484	,945
		Psicopedagogía	-1,500	,520	,237
		Educación Infantil	-1,143	,500	,521
	Educación Especial	Educación Primaria	-,765	,420	,765
		Lengua Extranjera	,125	,467	1,000
		Educación Musical	1,625	,484	,101
		Educación Física	1,000	,467	,602
		Psicopedagogía	,125	,505	1,000
		Educación Infantil	,482	,484	,985
	Lengua Extranjera	Educación Primaria	,860	,401	,598
		Educación Especial	-,875	,467	,741
		Educación Musical	,625	,484	,945
		Educación Física	-1,000	,467	,602
		Psicopedagogía	-,875	,505	,805
		Educación Infantil	-,518	,484	,978
	Educación Musical	Educación Primaria	-,140	,401	1,000
		Educación Especial	,000	,505	1,000
		Lengua Extranjera	1,500	,520	,237
		Educación Física	-,125	,505	1,000
		Psicopedagogía	,875	,505	,805
		Educación Infantil	,357	,520	,998
	Educación Física	Educación Primaria	,735	,444	,836
		Educación Especial	-,357	,484	,997
		Lengua Extranjera	1,143	,500	,521
		Educación Musical	-,482	,484	,985
		Psicopedagogía	,518	,484	,978
		Educación Infantil	-,357	,520	,998
	Psicopedagogía	Educación Primaria	,378	,420	,991
		Educación Especial	-,735	,401	,759
		Lengua Extranjera	,765	,420	,765
		Educación Musical	-,860	,401	,598
		Educación Física	,140	,401	1,000
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Educación Infantil	Educación Primaria	-,735	,444	,836
		Educación Especial	-,378	,420	,991
		Lengua Extranjera	1,393	,544	,380
		Educación Musical	,375	,526	,998
		Educación Física	1,625	,526	,168
		Psicopedagogía	,583	,568	,982
	Educación Primaria	Educación Infantil	1,107	,544	,659
		Educación Especial	,426	,451	,988
		Lengua Extranjera	-1,393	,544	,380
		Educación Musical	-1,018	,544	,743
		Educación Física	,232	,544	1,000
		Psicopedagogía	-,810	,585	,924

	Educación Especial	Educación Infantil	-,286	,562	1,000
		Educación Primaria	-,966	,472	,653
		Lengua Extranjera	-,375	,526	,998
		Educación Musical	1,018	,544	,743
		Educación Física	1,250	,526	,474
	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	,208	,568	1,000
		Educación Infantil	,732	,544	,934
		Educación Primaria	,051	,451	1,000
		Educación Especial	-1,625	,526	,168
		Educación Musical	-,232	,544	1,000
	Educación Musical	Educación Física	-1,250	,526	,474
		Psicopedagogía	-1,042	,568	,760
		Educación Infantil	-,518	,544	,988
		Educación Primaria	-1,199	,451	,332
		Educación Especial	-,583	,568	,982
	Educación Física	Lengua Extranjera	,810	,585	,924
		Educación Musical	-,208	,568	1,000
		Psicopedagogía	1,042	,568	,760
		Educación Infantil	,524	,585	,991
		Educación Primaria	-,157	,500	1,000
	Psicopedagogía	Educación Especial	-1,107	,544	,659
		Lengua Extranjera	,286	,562	1,000
		Educación Musical	-,732	,544	,934
		Psicopedagogía	,518	,544	,988
		Educación Infantil	-,524	,585	,991
		Educación Primaria	-,681	,472	,909
		Educación Especial	-,426	,451	,988
		Lengua Extranjera	,966	,472	,653
		Educación Musical	-,051	,451	1,000
		Educación Física	1,199	,451	,332
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Educación Infantil	Educación Primaria	,157	,500	1,000
		Educación Especial	,681	,472	,909
		Lengua Extranjera	,696	,576	,960
		Educación Musical	1,000	,556	,776
		Educación Física	1,750	,556	,151
	Educación Primaria	Psicopedagogía	,625	,601	,981
		Educación Infantil	,696	,576	,960
		Educación Especial	,654	,477	,927
		Lengua Extranjera	-,696	,576	,960
		Educación Musical	,304	,576	1,000
	Educación Especial	Educación Física	1,054	,576	,761
		Psicopedagogía	-,071	,619	1,000
		Educación Infantil	,000	,594	1,000
		Educación Primaria	-,042	,499	1,000
		Lengua Extranjera	-1,000	,556	,776
	Lengua Extranjera	Educación Musical	-,304	,576	1,000
		Educación Física	,750	,556	,933
		Psicopedagogía	-,375	,601	,999
		Educación Infantil	-,304	,576	1,000
		Educación Primaria	-,346	,477	,997
		Educación Especial	-1,750	,556	,151
		Educación Musical	-1,054	,576	,761
		Educación Física	-,750	,556	,933

		Psicopedagogía	-1,125	,601	,741
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,054	,576	,761
		Educación Primaria	-1,096	,477	,516
		Educación Especial	-,625	,601	,981
		Lengua Extranjera	,071	,619	1,000
		Educación Física	,375	,601	,999
		Psicopedagogía	1,125	,601	,741
	Educación Física	Educación Infantil	,071	,619	1,000
		Educación Primaria	,029	,528	1,000
		Educación Especial	-,696	,576	,960
		Lengua Extranjera	,000	,594	1,000
		Educación Musical	,304	,576	1,000
		Psicopedagogía	1,054	,576	,761
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,071	,619	1,000
		Educación Primaria	-,042	,499	1,000
		Educación Especial	-,654	,477	,927
		Lengua Extranjera	,042	,499	1,000
		Educación Musical	,346	,477	,997
		Educación Física	1,096	,477	,516
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Educación Infantil	Educación Primaria	-,029	,528	1,000
		Educación Especial	,042	,499	1,000
		Lengua Extranjera	,732	,583	,952
		Educación Musical	,000	,564	1,000
		Educación Física	,500	,564	,992
		Psicopedagogía	-,292	,609	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,411	,583	,998
		Educación Especial	,228	,483	1,000
		Lengua Extranjera	-,732	,583	,952
		Educación Musical	-,732	,583	,952
		Educación Física	-,232	,583	1,000
		Psicopedagogía	-1,024	,627	,846
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,143	,603	,729
		Educación Primaria	-,504	,506	,985
		Lengua Extranjera	,000	,564	1,000
		Educación Musical	,732	,583	,952
		Educación Física	,500	,564	,992
		Psicopedagogía	-,292	,609	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,411	,583	,998
		Educación Primaria	,228	,483	1,000
		Educación Especial	-,500	,564	,992
		Educación Musical	,232	,583	1,000
		Educación Física	-,500	,564	,992
		Psicopedagogía	-,792	,609	,943
	Educación Musical	Educación Infantil	-,911	,583	,872
		Educación Primaria	-,272	,483	,999
		Educación Especial	,292	,609	1,000
		Lengua Extranjera	1,024	,627	,846
		Educación Física	,292	,609	1,000
		Psicopedagogía	,792	,609	,943
	Educación Física	Educación Infantil	-,119	,627	1,000
		Educación Primaria	,520	,535	,987
		Educación Especial	,411	,583	,998
		Lengua Extranjera	1,143	,603	,729

		Educación Musical	,411	,583	,998
		Psicopedagogía	,911	,583	,872
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,119	,627	1,000
		Educación Primaria	,639	,506	,951
		Educación Especial	-,228	,483	1,000
		Lengua Extranjera	,504	,506	,985
		Educación Musical	-,228	,483	1,000
		Educación Física	,272	,483	,999
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Educación Infantil	Educación Primaria	-,520	,535	,987
		Educación Especial	-,639	,506	,951
		Lengua Extranjera	,929	,440	,618
		Educación Musical	-,250	,425	,999
		Educación Física	1,250	,425	,216
		Psicopedagogía	-,167	,459	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,357	,440	,995
		Educación Especial	,088	,364	1,000
		Lengua Extranjera	-,929	,440	,618
		Educación Musical	-1,179	,440	,323
		Educación Física	,321	,440	,997
		Psicopedagogía	-1,095	,473	,506
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,286	,454	,258
		Educación Primaria	-,840	,382	,569
		Lengua Extranjera	,250	,425	,999
		Educación Musical	1,179	,440	,323
		Educación Física	1,500	,425	,071
		Psicopedagogía	,083	,459	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,107	,440	1,000
		Educación Primaria	,338	,364	,990
		Educación Especial	-1,250	,425	,216
		Educación Musical	-,321	,440	,997
		Educación Física	-1,500	,425	,071
		Psicopedagogía	-1,417	,459	,169
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,607	,440	,055
		Educación Primaria	-1,162	,364	,140
		Educación Especial	,167	,459	1,000
		Lengua Extranjera	1,095	,473	,506
		Educación Física	-,083	,459	1,000
		Psicopedagogía	1,417	,459	,169
	Educación Física	Educación Infantil	-,190	,473	1,000
		Educación Primaria	,255	,404	,999
		Educación Especial	,357	,440	,995
		Lengua Extranjera	1,286	,454	,258
		Educación Musical	,107	,440	1,000
		Psicopedagogía	1,607	,440	,055
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,190	,473	1,000
		Educación Primaria	,445	,382	,966
		Educación Especial	-,088	,364	1,000
		Lengua Extranjera	,840	,382	,569
		Educación Musical	-,338	,364	,990
		Educación Física	1,162	,364	,140
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	Educación Infantil	Educación Primaria	-,255	,404	,999
		Educación Especial	-,445	,382	,966
		Lengua Extranjera	,732	,509	,909

		Educación Musical	-,500	,491	,983
		Educación Física	,875	,491	,784
		Psicopedagogía	-,792	,531	,894
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,839	,509	,839
		Educación Especial	-,243	,421	,999
		Lengua Extranjera	-,732	,509	,909
		Educación Musical	-1,232	,509	,449
		Educación Física	,143	,509	1,000
		Psicopedagogía	-1,524	,547	,275
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,571	,525	,198
		Educación Primaria	-,975	,441	,564
		Lengua Extranjera	,500	,491	,983
		Educación Musical	1,232	,509	,449
		Educación Física	1,375	,491	,271
		Psicopedagogía	-,292	,531	,999
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,339	,509	,998
		Educación Primaria	,257	,421	,999
		Educación Especial	-,875	,491	,784
		Educación Musical	-,143	,509	1,000
		Educación Física	-1,375	,491	,271
		Psicopedagogía	-1,667	,531	,153
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,714	,509	,099
		Educación Primaria	-1,118	,421	,334
		Educación Especial	,792	,531	,894
		Lengua Extranjera	1,524	,547	,275
		Educación Física	,292	,531	,999
		Psicopedagogía	1,667	,531	,153
	Educación Física	Educación Infantil	-,048	,547	1,000
		Educación Primaria	,549	,467	,965
		Educación Especial	,839	,509	,839
		Lengua Extranjera	1,571	,525	,198
		Educación Musical	,339	,509	,998
		Psicopedagogía	1,714	,509	,099
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,048	,547	1,000
		Educación Primaria	,597	,441	,932
		Educación Especial	,243	,421	,999
		Lengua Extranjera	,975	,441	,564
		Educación Musical	-,257	,421	,999
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros		Educación Física	1,118	,421	,334
	Educación Infantil	Educación Primaria	-,549	,467	,965
		Educación Especial	-,597	,441	,932
		Lengua Extranjera	1,196	,430	,276
		Educación Musical	,125	,415	1,000
		Educación Física	1,375	,415	,110
		Psicopedagogía	,292	,448	,999
	Educación Primaria	Educación Infantil	,054	,430	1,000
		Educación Especial	,390	,356	,975
		Lengua Extranjera	-1,196	,430	,276
		Educación Musical	-1,071	,430	,412
		Educación Física	,179	,430	1,000
		Psicopedagogía	-,905	,462	,698
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,143	,444	,371
		Educación Primaria	-,807	,373	,589

		Lengua Extranjera	-,125	,415	1,000
		Educación Musical	1,071	,430	,412
		Educación Física	1,250	,415	,192
	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	,167	,448	1,000
		Educación Infantil	-,071	,430	1,000
		Educación Primaria	,265	,356	,997
		Educación Especial	-1,375	,415	,110
		Educación Musical	-,179	,430	1,000
		Educación Física	-1,250	,415	,192
		Psicopedagogía	-1,083	,448	,452
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,321	,430	,172
		Educación Primaria	-,985	,356	,283
		Educación Especial	-,292	,448	,999
		Lengua Extranjera	,905	,462	,698
		Educación Física	-,167	,448	1,000
		Psicopedagogía	1,083	,448	,452
	Educación Física	Educación Infantil	-,238	,462	1,000
		Educación Primaria	,098	,394	1,000
		Educación Especial	-,054	,430	1,000
		Lengua Extranjera	1,143	,444	,371
		Educación Musical	,071	,430	1,000
		Psicopedagogía	1,321	,430	,172
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,238	,462	1,000
		Educación Primaria	,336	,373	,991
		Educación Especial	-,390	,356	,975
		Lengua Extranjera	,807	,373	,589
		Educación Musical	-,265	,356	,997
		Educación Física	,985	,356	,283
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	Educación Infantil	Educación Primaria	-,098	,394	1,000
		Educación Especial	-,336	,373	,991
		Lengua Extranjera	,554	,554	,985
		Educación Musical	-,500	,535	,989
		Educación Física	,750	,535	,920
		Psicopedagogía	-,542	,578	,989
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,446	,554	,995
		Educación Especial	-,051	,459	1,000
		Lengua Extranjera	-,554	,554	,985
		Educación Musical	-1,054	,554	,727
		Educación Física	,196	,554	1,000
		Psicopedagogía	-1,095	,595	,757
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,000	,572	,799
		Educación Primaria	-,605	,481	,951
		Lengua Extranjera	,500	,535	,989
		Educación Musical	1,054	,554	,727
		Educación Física	1,250	,535	,495
		Psicopedagogía	-,042	,578	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,054	,554	1,000
		Educación Primaria	,449	,459	,986
		Educación Especial	-,750	,535	,920
		Educación Musical	-,196	,554	1,000
		Educación Física	-1,250	,535	,495
		Psicopedagogía	-1,292	,578	,550
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,196	,554	,591

		Educación Primaria	-,801	,459	,799
		Educación Especial	,542	,578	,989
		Lengua Extranjera	1,095	,595	,757
		Educación Física	,042	,578	1,000
	Educación Física	Psicopedagogía	1,292	,578	,550
		Educación Infantil	,095	,595	1,000
		Educación Primaria	,490	,508	,987
		Educación Especial	,446	,554	,995
		Lengua Extranjera	1,000	,572	,799
		Educación Musical	-,054	,554	1,000
		Psicopedagogía	1,196	,554	,591
		Educación Infantil	-,095	,595	1,000
	Psicopedagogía	Educación Primaria	,395	,481	,995
		Educación Especial	,051	,459	1,000
		Lengua Extranjera	,605	,481	,951
		Educación Musical	-,449	,459	,986
		Educación Física	,801	,459	,799
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Educación Infantil	Educación Primaria	-,490	,508	,987
		Educación Especial	-,395	,481	,995
		Lengua Extranjera	,679	,426	,860
		Educación Musical	-,625	,411	,886
		Educación Física	1,250	,411	,183
		Psicopedagogía	-,250	,444	,999
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,036	,426	1,000
		Educación Especial	-,044	,353	1,000
		Lengua Extranjera	-,679	,426	,860
		Educación Musical	-1,304	,426	,176
		Educación Física	,571	,426	,934
		Psicopedagogía	-,929	,458	,662
	Educación Especial	Educación Infantil	-,714	,440	,849
		Educación Primaria	-,723	,369	,699
		Lengua Extranjera	,625	,411	,886
		Educación Musical	1,304	,426	,176
		Educación Física		,411	,006
		Psicopedagogía	,375	,444	,994
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,589	,426	,924
		Educación Primaria	,581	,353	,840
		Educación Especial	-1,250	,411	,183
		Educación Musical	-,571	,426	,934
		Educación Física		,411	,006
		Psicopedagogía	-1,500	,444	,098
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,286	,426	,189
		Educación Primaria	-1,294	,353	,053
		Educación Especial	,250	,444	,999
		Lengua Extranjera	,929	,458	,662
		Educación Física	-,375	,444	,994
		Psicopedagogía	1,500	,444	,098
	Educación Física	Educación Infantil	,214	,458	1,000
		Educación Primaria	,206	,391	1,000
		Educación Especial	,036	,426	1,000
		Lengua Extranjera	,714	,440	,849
		Educación Musical	-,589	,426	,924
		Psicopedagogía	1,286	,426	,189

	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,214	,458	1,000
		Educación Primaria	-,008	,369	1,000
		Educación Especial	,044	,353	1,000
		Lengua Extranjera	,723	,369	,699
		Educación Musical	-,581	,353	,840
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Educación Infantil	Educación Física	1,294	,353	,053
		Educación Primaria	-,206	,391	1,000
		Educación Especial	,008	,369	1,000
		Lengua Extranjera	,589	,529	,973
		Educación Musical	,000	,511	1,000
	Educación Primaria	Educación Física	1,125	,511	,568
		Psicopedagogía	-,458	,552	,994
		Educación Infantil	-,411	,529	,996
		Educación Especial	-,066	,438	1,000
		Lengua Extranjera	-,589	,529	,973
	Educación Especial	Educación Musical	-,589	,529	,973
		Educación Física	,536	,529	,983
		Psicopedagogía	-1,048	,568	,755
		Educación Infantil	-1,000	,546	,761
		Educación Primaria	-,655	,459	,913
	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	,000	,511	1,000
		Educación Musical	,589	,529	,973
		Educación Física	1,125	,511	,568
		Psicopedagogía	-,458	,552	,994
		Educación Infantil	-,411	,529	,996
	Educación Musical	Educación Primaria	-,066	,438	1,000
		Educación Especial	-1,125	,511	,568
		Educación Musical	-,536	,529	,983
		Educación Física	-1,125	,511	,568
		Psicopedagogía	-1,583	,552	,243
	Educación Física	Educación Infantil	-1,536	,529	,230
		Educación Primaria	-1,191	,438	,305
		Educación Especial	,458	,552	,994
		Lengua Extranjera	1,048	,568	,755
		Educación Física	,458	,552	,994
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	1,583	,552	,243
		Educación Infantil	,048	,568	1,000
		Educación Primaria	,392	,485	,995
		Educación Especial	,411	,529	,996
		Lengua Extranjera	1,000	,546	,761
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Educación Infantil	Educación Musical	,411	,529	,996
		Psicopedagogía	1,536	,529	,230
		Educación Infantil	-,048	,568	1,000
		Educación Primaria	,345	,459	,997
		Educación Especial	,066	,438	1,000
	Educación Primaria	Lengua Extranjera	,655	,459	,913
		Educación Musical	,066	,438	1,000
		Educación Física	1,191	,438	,305
		Educación Infantil	-,392	,485	,995
		Educación Especial	-,345	,459	,997
	Educación Especial	Lengua Extranjera	,821	,675	,959
		Educación Musical	,125	,652	1,000
		Educación Física	,875	,652	,934

		Psicopedagogía	- ,250	,704	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	- ,464	,675	,998
		Educación Especial	,309	,559	,999
		Lengua Extranjera	- ,821	,675	,959
		Educación Musical	- ,696	,675	,982
		Educación Física	,054	,675	1,000
		Psicopedagogía	-1,071	,726	,899
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,286	,697	,755
		Educación Primaria	- ,513	,586	,992
		Lengua Extranjera	- ,125	,652	1,000
		Educación Musical	,696	,675	,982
		Educación Física	,750	,652	,969
		Psicopedagogía	- ,375	,704	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	- ,589	,675	,992
		Educación Primaria	,184	,559	1,000
		Educación Especial	- ,875	,652	,934
		Educación Musical	- ,054	,675	1,000
		Educación Física	- ,750	,652	,969
		Psicopedagogía	-1,125	,704	,859
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,339	,675	,685
		Educación Primaria	- ,566	,559	,984
		Educación Especial	,250	,704	1,000
		Lengua Extranjera	1,071	,726	,899
		Educación Física	,375	,704	1,000
		Psicopedagogía	1,125	,704	,859
	Educación Física	Educación Infantil	- ,214	,726	1,000
		Educación Primaria	,559	,619	,991
		Educación Especial	,464	,675	,998
		Lengua Extranjera	1,286	,697	,755
		Educación Musical	,589	,675	,992
		Psicopedagogía	1,339	,675	,685
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,214	,726	1,000
		Educación Primaria	,773	,586	,939
		Educación Especial	- ,309	,559	,999
		Lengua Extranjera	,513	,586	,992
		Educación Musical	- ,184	,559	1,000
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado		Educación Física	,566	,559	,984
	Educación Infantil	Educación Primaria	- ,559	,619	,991
		Educación Especial	- ,773	,586	,939
		Lengua Extranjera	,542	,575	,989
		Educación Musical	- ,375	,533	,998
		Educación Física	,750	,533	,918
		Psicopedagogía	- ,958	,575	,833
	Educación Primaria	Educación Infantil	- ,482	,551	,992
		Educación Especial	- ,272	,457	,999
		Lengua Extranjera	- ,542	,575	,989
		Educación Musical	- ,917	,575	,860
		Educación Física	,208	,575	1,000
		Psicopedagogía	-1,500	,615	,441
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,024	,593	,808
		Educación Primaria	- ,814	,506	,855
		Lengua Extranjera	,375	,533	,998
		Educación Musical	,917	,575	,860

		Educación Física	1,125	,533	,617
		Psicopedagogía	-,583	,575	,983
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,107	,551	1,000
		Educación Primaria	,103	,457	1,000
		Educación Especial	-,750	,533	,918
		Educación Musical	-,208	,575	1,000
		Educación Física	-1,125	,533	,617
		Psicopedagogía	-1,708	,575	,207
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,232	,551	,550
		Educación Primaria	-1,022	,457	,549
		Educación Especial	,958	,575	,833
		Lengua Extranjera	1,500	,615	,441
		Educación Física	,583	,575	,983
		Psicopedagogía	1,708	,575	,207
	Educación Física	Educación Infantil	,476	,593	,995
		Educación Primaria	,686	,506	,931
		Educación Especial	,482	,551	,992
		Lengua Extranjera	1,024	,593	,808
		Educación Musical	,107	,551	1,000
		Psicopedagogía	1,232	,551	,550
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,476	,593	,995
		Educación Primaria	,210	,478	1,000
		Educación Especial	,272	,457	,999
		Lengua Extranjera	,814	,506	,855
		Educación Musical	-,103	,457	1,000
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas		Educación Física	1,022	,457	,549
	Educación Infantil	Educación Primaria	-,686	,506	,931
		Educación Especial	-,210	,478	1,000
		Lengua Extranjera	,071	,511	1,000
		Educación Musical	-,375	,494	,996
		Educación Física	-,125	,494	1,000
		Psicopedagogía	-1,000	,533	,740
	Educación Primaria	Educación Infantil	-1,071	,511	,625
		Educación Especial	-,441	,423	,981
		Lengua Extranjera	-,071	,511	1,000
		Educación Musical	-,446	,511	,992
		Educación Física	-,196	,511	1,000
		Psicopedagogía	-1,071	,549	,702
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,143	,528	,588
		Educación Primaria	-,513	,443	,968
		Lengua Extranjera	,375	,494	,996
		Educación Musical	,446	,511	,992
		Educación Física	,250	,494	1,000
		Psicopedagogía	-,625	,533	,965
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,696	,511	,929
		Educación Primaria	-,066	,423	1,000
		Educación Especial	,125	,494	1,000
		Educación Musical	,196	,511	1,000
		Educación Física	-,250	,494	1,000
		Psicopedagogía	-,875	,533	,843
	Educación Musical	Educación Infantil	-,946	,511	,751
		Educación Primaria	-,316	,423	,997
		Educación Especial	1,000	,533	,740

		Lengua Extranjera	1,071	,549	,702
		Educación Física	,625	,533	,965
	Educación Física	Psicopedagogía	,875	,533	,843
		Educación Infantil	-,071	,549	1,000
		Educación Primaria	,559	,469	,962
		Educación Especial	1,071	,511	,625
		Lengua Extranjera	1,143	,528	,588
		Educación Musical	,696	,511	,929
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,946	,511	,751
		Educación Infantil	,071	,549	1,000
		Educación Primaria	,630	,443	,914
		Educación Especial	,441	,423	,981
		Lengua Extranjera	,513	,443	,968
		Educación Musical	,066	,423	1,000
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	Educación Infantil	Educación Física	,316	,423	,997
		Educación Primaria	-,559	,469	,962
		Educación Especial	-,630	,443	,914
		Lengua Extranjera	,542	,546	,985
		Educación Musical	,125	,506	1,000
	Educación Primaria	Educación Física	1,125	,506	,556
		Psicopedagogía	,708	,546	,944
		Educación Infantil	1,304	,524	,414
		Educación Especial	-,301	,434	,998
		Lengua Extranjera	-,542	,546	,985
	Educación Especial	Educación Musical	-,417	,546	,996
		Educación Física	,583	,546	,978
		Psicopedagogía	,167	,584	1,000
		Educación Infantil	,762	,563	,931
		Educación Primaria	-,843	,480	,795
		Lengua Extranjera	-,125	,506	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Musical	,417	,546	,996
		Educación Física	1,000	,506	,689
		Psicopedagogía	,583	,546	,978
		Educación Infantil	1,179	,524	,541
		Educación Primaria	-,426	,434	,986
	Educación Musical	Educación Especial	-1,125	,506	,556
		Educación Musical	-,583	,546	,978
		Educación Física	-1,000	,506	,689
		Psicopedagogía	-,417	,546	,996
		Educación Infantil	,179	,524	1,000
	Educación Física	Educación Primaria	-1,426	,434	,116
		Educación Especial	-,708	,546	,944
		Lengua Extranjera	-,167	,584	1,000
		Educación Física	-,583	,546	,978
		Psicopedagogía	,417	,546	,996
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,595	,563	,979
		Educación Primaria	-1,010	,480	,622
		Educación Especial	-1,304	,524	,414
		Lengua Extranjera	-,762	,563	,931
		Educación Musical	-1,179	,524	,541
		Psicopedagogía	-,179	,524	1,000
		Educación Infantil	-,595	,563	,979
		Educación Primaria	-1,605	,454	,071

		Educación Especial	,301	,434	,998
		Lengua Extranjera	,843	,480	,795
		Educación Musical	,426	,434	,986
		Educación Física	1,426	,434	,116
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Educación Infantil	Educación Primaria	1,010	,480	,622
		Educación Especial	1,605	,454	,071
		Lengua Extranjera	,554	,605	,990
		Educación Musical	,411	,605	,998
		Educación Física	,750	,585	,947
		Psicopedagogía	1,125	,667	,824
	Educación Primaria	Educación Infantil	,411	,605	,998
		Educación Especial	,243	,501	1,000
		Lengua Extranjera	-,554	,605	,990
		Educación Musical	-,143	,625	1,000
		Educación Física	,196	,605	1,000
	Educación Especial	Psicopedagogía	,571	,685	,994
		Educación Infantil	-,143	,625	1,000
		Educación Primaria	-,311	,525	,999
		Lengua Extranjera	-,411	,605	,998
		Educación Musical	,143	,625	1,000
		Educación Física	,339	,605	,999
	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	,714	,685	,981
		Educación Infantil	,000	,625	1,000
		Educación Primaria	-,168	,525	1,000
		Educación Especial	-,750	,585	,947
		Educación Musical	-,196	,605	1,000
		Educación Física	-,339	,605	,999
	Educación Musical	Psicopedagogía	,375	,667	,999
		Educación Infantil	-,339	,605	,999
		Educación Primaria	-,507	,501	,984
		Educación Especial	-1,125	,667	,824
		Lengua Extranjera	-,571	,685	,994
		Educación Física	-,714	,685	,981
	Educación Física	Psicopedagogía	-,375	,667	,999
		Educación Infantil	-,714	,685	,981
		Educación Primaria	-,882	,595	,897
		Educación Especial	-,411	,605	,998
		Lengua Extranjera	,143	,625	1,000
		Educación Musical	,000	,625	1,000
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,339	,605	,999
		Educación Infantil	,714	,685	,981
		Educación Primaria	-,168	,525	1,000
		Educación Especial	-,243	,501	1,000
		Lengua Extranjera	,311	,525	,999
		Educación Musical	,168	,525	1,000
		Educación Física	,507	,501	,984
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Educación Infantil	Educación Primaria	,882	,595	,897
		Educación Especial	,168	,525	1,000
		Lengua Extranjera	-,696	,633	,975
		Educación Musical	,375	,612	,999
		Educación Física	-,375	,612	,999
		Psicopedagogía	,275	,698	1,000
	Educación	Educación Infantil	-,268	,633	1,000

	Primaria	Educación Especial	-,250	,530	1,000
		Lengua Extranjera	,696	,633	,975
		Educación Musical	1,071	,633	,822
		Educación Física	,321	,633	1,000
	Educación Especial	Psicopedagogía	,971	,717	,931
		Educación Infantil	,429	,654	,998
		Educación Primaria	,446	,555	,995
		Lengua Extranjera	-,375	,612	,999
	Lengua Extranjera	Educación Musical	-1,071	,633	,822
		Educación Física	-,750	,612	,957
		Psicopedagogía	-,100	,698	1,000
		Educación Infantil	-,643	,633	,983
	Educación Musical	Educación Primaria	-,625	,530	,964
		Educación Especial	,375	,612	,999
		Educación Musical	-,321	,633	1,000
		Educación Física	,750	,612	,957
	Educación Física	Psicopedagogía	,650	,698	,989
		Educación Infantil	,107	,633	1,000
		Educación Primaria	,125	,530	1,000
		Educación Especial	-,275	,698	1,000
	Psicopedagogía	Lengua Extranjera	-,971	,717	,931
		Educación Física	,100	,698	1,000
		Psicopedagogía	-,650	,698	,989
		Educación Infantil	-,543	,717	,997
	Educación Infantil	Educación Primaria	-,525	,627	,994
		Educación Especial	,268	,633	1,000
		Lengua Extranjera	-,429	,654	,998
		Educación Musical	,643	,633	,983
	Educación Primaria	Psicopedagogía	-,107	,633	1,000
		Educación Infantil	,543	,717	,997
		Educación Primaria	,018	,555	1,000
		Educación Especial	,250	,530	1,000
	Educación Especial	Lengua Extranjera	-,446	,555	,995
		Educación Musical	,625	,530	,964
		Educación Física	-,125	,530	1,000
		Psicopedagogía	,125	,727	1,000
	Educación Musical	Educación Infantil	,339	,614	,999
		Educación Especial	,154	,509	1,000
		Lengua Extranjera	1,232	,614	,674
		Educación Musical	1,232	,614	,674
	Educación Física	Educación Física	1,857	,614	,189
		Psicopedagogía	1,357	,744	,764
		Educación Infantil	1,571	,634	,421
		Educación Primaria	1,387	,533	,360
	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	,000	,594	1,000
		Educación Musical	-1,232	,614	,674
		Educación Física	,625	,594	,980
		Psicopedagogía	,125	,727	1,000

18. Realizarla el
profesorado aplicando
criterios académicos

	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,339	,614	,999
		Educación Primaria	,154	,509	1,000
		Educación Especial	-,625	,594	,980
		Educación Musical	-1,857	,614	,189
		Educación Física	-,625	,594	,980
		Psicopedagogía	-,500	,727	,998
	Educación Musical	Educación Infantil	-,286	,614	1,000
		Educación Primaria	-,471	,509	,990
		Educación Especial	-,125	,727	1,000
		Lengua Extranjera	-1,357	,744	,764
		Educación Física	-,125	,727	1,000
		Psicopedagogía	,500	,727	,998
	Educación Física	Educación Infantil	,214	,744	1,000
		Educación Primaria	,029	,660	1,000
		Educación Especial	-,339	,614	,999
		Lengua Extranjera	-1,571	,634	,421
		Educación Musical	-,339	,614	,999
		Psicopedagogía	,286	,614	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,214	,744	1,000
		Educación Primaria	-,185	,533	1,000
		Educación Especial	-,154	,509	1,000
		Lengua Extranjera	-1,387	,533	,360
		Educación Musical	-,154	,509	1,000
		Educación Física	,471	,509	,990
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Educación Infantil	Educación Primaria	-,029	,660	1,000
		Educación Especial	,185	,533	1,000
		Lengua Extranjera	,071	,612	1,000
		Educación Musical	-,875	,591	,898
		Educación Física	1,125	,591	,727
		Psicopedagogía	-,833	,639	,942
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,643	,612	,980
		Educación Especial	-,147	,507	1,000
		Lengua Extranjera	-,071	,612	1,000
		Educación Musical	-,946	,612	,877
		Educación Física	1,054	,612	,810
		Psicopedagogía	-,905	,658	,926
	Educación Especial	Educación Infantil	-,714	,632	,971
		Educación Primaria	-,218	,531	1,000
		Lengua Extranjera	,875	,591	,898
		Educación Musical	,946	,612	,877
		Educación Física	2,000	,591	,096
		Psicopedagogía	,042	,639	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,232	,612	1,000
		Educación Primaria	,728	,507	,911
		Educación Especial	-1,125	,591	,727
		Educación Musical	-1,054	,612	,810
		Educación Física	-2,000	,591	,096
		Psicopedagogía	-1,958	,639	,175
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,768	,612	,235
		Educación Primaria	-1,272	,507	,405
		Educación Especial	,833	,639	,942
		Lengua Extranjera	,905	,658	,926
		Educación Física	-,042	,639	1,000

	Educación Física	Psicopedagogía	1,958	,639	,175
		Educación Infantil	,190	,658	1,000
		Educación Primaria	,686	,562	,958
		Educación Especial	,643	,612	,980
		Lengua Extranjera	,714	,632	,971
		Educación Musical	-,232	,612	1,000
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	1,768	,612	,235
		Educación Infantil	-,190	,658	1,000
		Educación Primaria	,496	,531	,989
		Educación Especial	,147	,507	1,000
		Lengua Extranjera	,218	,531	1,000
		Educación Musical	-,728	,507	,911
		Educación Física	1,272	,507	,405
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	Educación Infantil	Educación Primaria	-,686	,562	,958
		Educación Especial	-,496	,531	,989
		Lengua Extranjera	,964	,595	,850
		Educación Musical	,250	,575	1,000
		Educación Física	,750	,575	,942
		Psicopedagogía	1,250	,621	,669
	Educación Primaria	Educación Infantil	,536	,595	,991
		Educación Especial	,191	,493	1,000
		Lengua Extranjera	-,964	,595	,850
		Educación Musical	-,714	,595	,961
		Educación Física	-,214	,595	1,000
		Psicopedagogía	,286	,639	1,000
	Educación Especial	Educación Infantil	-,429	,614	,998
		Educación Primaria	-,773	,516	,892
		Lengua Extranjera	-,250	,575	1,000
		Educación Musical	,714	,595	,961
		Educación Física	,500	,575	,993
		Psicopedagogía	1,000	,621	,854
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,286	,595	1,000
		Educación Primaria	-,059	,493	1,000
		Educación Especial	-,750	,575	,942
		Educación Musical	,214	,595	1,000
		Educación Física	-,500	,575	,993
		Psicopedagogía	,500	,621	,995
	Educación Musical	Educación Infantil	-,214	,595	1,000
		Educación Primaria	-,559	,493	,971
		Educación Especial	-1,250	,621	,669
		Lengua Extranjera	-,286	,639	1,000
		Educación Física	-1,000	,621	,854
		Psicopedagogía	-,500	,621	,995
	Educación Física	Educación Infantil	-,714	,639	,973
		Educación Primaria	-1,059	,546	,707
		Educación Especial	-,536	,595	,991
		Lengua Extranjera	,429	,614	,998
		Educación Musical	-,286	,595	1,000
		Psicopedagogía	,214	,595	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,714	,639	,973
		Educación Primaria	-,345	,516	,998
		Educación Especial	-,191	,493	1,000
		Lengua Extranjera	,773	,516	,892

		Educación Musical	,059	,493	1,000
		Educación Física	,559	,493	,971
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Educación Infantil	Educación Primaria	1,059	,546	,707
		Educación Especial	,345	,516	,998
		Lengua Extranjera	-,536	,592	,991
		Educación Musical	,000	,571	1,000
		Educación Física	,125	,571	1,000
		Psicopedagogía	-,250	,617	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-1,250	,592	,616
		Educación Especial	,221	,490	1,000
		Lengua Extranjera	,536	,592	,991
		Educación Musical	,536	,592	,991
		Educación Física	,661	,592	,973
		Psicopedagogía	,286	,636	1,000
	Educación Especial	Educación Infantil	-,714	,611	,966
		Educación Primaria	,756	,513	,900
		Lengua Extranjera	,000	,571	1,000
		Educación Musical	-,536	,592	,991
		Educación Física	,125	,571	1,000
		Psicopedagogía	-,250	,617	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-1,250	,592	,616
		Educación Primaria	,221	,490	1,000
		Educación Especial	-,125	,571	1,000
		Educación Musical	-,661	,592	,973
		Educación Física	-,125	,571	1,000
		Psicopedagogía	-,375	,617	,999
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,375	,592	,501
		Educación Primaria	,096	,490	1,000
		Educación Especial	,250	,617	1,000
		Lengua Extranjera	-,286	,636	1,000
		Educación Física	,250	,617	1,000
		Psicopedagogía	,375	,617	,999
	Educación Física	Educación Infantil	-1,000	,636	,868
		Educación Primaria	,471	,543	,993
		Educación Especial	1,250	,592	,616
		Lengua Extranjera	,714	,611	,966
		Educación Musical	1,250	,592	,616
		Psicopedagogía	1,375	,592	,501
	Psicopedagogía	Educación Infantil	1,000	,636	,868
		Educación Primaria	1,471	,513	,244
		Educación Especial	-,221	,490	1,000
		Lengua Extranjera	-,756	,513	,900
		Educación Musical	-,221	,490	1,000
		Educación Física	-,096	,490	1,000
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Educación Infantil	Educación Primaria	-,471	,543	,993
		Educación Especial	-1,471	,513	,244
		Lengua Extranjera	,000	,713	1,000
		Educación Musical	,000	,678	1,000
		Educación Física	1,429	,651	,574
		Psicopedagogía	-,600	,713	,994
	Educación Primaria	Educación Infantil	,000	,713	1,000
		Educación Especial	,647	,547	,964
		Lengua Extranjera	,000	,713	1,000

		Educación Musical	,000	,738	1,000
		Educación Física	1,429	,713	,676
		Psicopedagogía	-,600	,771	,996
	Educación Especial	Educación Infantil	,000	,771	1,000
		Educación Primaria	,647	,620	,980
		Lengua Extranjera	,000	,678	1,000
		Educación Musical	,000	,738	1,000
		Educación Física	1,429	,678	,620
		Psicopedagogía	-,600	,738	,995
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,000	,738	1,000
		Educación Primaria	,647	,579	,972
		Educación Especial	-1,429	,651	,574
		Educación Musical	-1,429	,713	,676
		Educación Física	-1,429	,678	,620
		Psicopedagogía	-2,029	,713	,256
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,429	,713	,676
		Educación Primaria	-,782	,547	,912
		Educación Especial	,600	,713	,994
		Lengua Extranjera	,600	,771	,996
		Educación Física	,600	,738	,995
		Psicopedagogía	2,029	,713	,256
	Educación Física	Educación Infantil	,600	,771	,996
		Educación Primaria	1,247	,620	,671
		Educación Especial	,000	,713	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,771	1,000
		Educación Musical	,000	,738	1,000
		Psicopedagogía	1,429	,713	,676
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,600	,771	,996
		Educación Primaria	,647	,620	,980
		Educación Especial	-,647	,547	,964
		Lengua Extranjera	-,647	,620	,980
		Educación Musical	-,647	,579	,972
		Educación Física	,782	,547	,912
24. No deben existir normas	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,247	,620	,671
		Educación Especial	-,647	,620	,980
		Lengua Extranjera	-,429	,616	,998
		Educación Musical	,143	,616	1,000
		Educación Física	-,446	,596	,997
		Psicopedagogía	,262	,641	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,571	,616	,990
		Educación Especial	-,571	,522	,975
		Lengua Extranjera	,429	,616	,998
		Educación Musical	,571	,616	,990
		Educación Física	-,018	,596	1,000
		Psicopedagogía	,690	,641	,977
	Educación Especial	Educación Infantil	-,143	,616	1,000
		Educación Primaria	-,143	,522	1,000
		Lengua Extranjera	-,143	,616	1,000
		Educación Musical	-,571	,616	,990
		Educación Física	-,589	,596	,985
		Psicopedagogía	,119	,641	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,714	,616	,967
		Educación Primaria	-,714	,522	,928

		Educación Especial	,446	,596	,997
		Educación Musical	,018	,596	1,000
		Educación Física	,589	,596	,985
	Educación Musical	Psicopedagogía	,708	,622	,970
		Educación Infantil	-,125	,596	1,000
		Educación Primaria	-,125	,499	1,000
		Educación Especial	-,262	,641	1,000
		Lengua Extranjera	-,690	,641	,977
		Educación Física	-,119	,641	1,000
		Psicopedagogía	-,708	,622	,970
	Educación Física	Educación Infantil	-,833	,641	,943
		Educación Primaria	-,833	,552	,888
		Educación Especial	,571	,616	,990
		Lengua Extranjera	,143	,616	1,000
		Educación Musical	,714	,616	,967
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,125	,596	1,000
		Educación Infantil	,833	,641	,943
		Educación Primaria	,000	,522	1,000
		Educación Especial	,571	,522	,975
		Lengua Extranjera	,143	,522	1,000
		Educación Musical	,714	,522	,928
		Educación Física	,125	,499	1,000
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Educación Infantil	Educación Primaria	,833	,552	,888
		Educación Especial	,000	,522	1,000
		Lengua Extranjera	,679	,638	,979
		Educación Musical	,821	,638	,946
		Educación Física	,125	,616	1,000
	Educación Primaria	Psicopedagogía	-,250	,666	1,000
		Educación Infantil	-,179	,638	1,000
		Educación Especial	-,250	,534	1,000
		Lengua Extranjera	-,679	,638	,979
		Educación Musical	,143	,659	1,000
	Educación Especial	Educación Física	-,554	,638	,993
		Psicopedagogía	-,929	,686	,931
		Educación Infantil	-,857	,659	,943
		Educación Primaria	-,929	,559	,834
		Lengua Extranjera	-,821	,638	,946
		Educación Musical	-,143	,659	1,000
		Educación Física	-,696	,638	,976
	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	-1,071	,686	,871
		Educación Infantil	-1,000	,659	,886
		Educación Primaria	-1,071	,559	,719
		Educación Especial	-,125	,616	1,000
		Educación Musical	,554	,638	,993
	Educación Musical	Educación Física	,696	,638	,976
		Psicopedagogía	-,375	,666	,999
		Educación Infantil	-,304	,638	1,000
		Educación Primaria	-,375	,534	,998
		Educación Especial	,250	,666	1,000
	Educación Física	Lengua Extranjera	,929	,686	,931
		Educación Física	1,071	,686	,871
		Psicopedagogía	,375	,666	,999
		Educación Infantil	,071	,686	1,000

		Educación Primaria	,000	,590	1,000
		Educación Especial	,179	,638	1,000
		Lengua Extranjera	,857	,659	,943
		Educación Musical	1,000	,659	,886
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,304	,638	1,000
		Educación Infantil	-,071	,686	1,000
		Educación Primaria	-,071	,559	1,000
		Educación Especial	,250	,534	1,000
		Lengua Extranjera	,929	,559	,834
		Educación Musical	1,071	,559	,719
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado		Educación Física	,375	,534	,998
	Educación Infantil	Educación Primaria	,000	,590	1,000
		Educación Especial	,071	,559	1,000
		Lengua Extranjera	,250	,662	1,000
		Educación Musical	1,250	,662	,733
		Educación Física	,875	,640	,928
		Psicopedagogía	,417	,691	,999
	Educación Primaria	Educación Infantil	,107	,662	1,000
		Educación Especial	,250	,554	1,000
		Lengua Extranjera	-,250	,662	1,000
		Educación Musical	1,000	,684	,903
		Educación Física	,625	,662	,989
		Psicopedagogía	,167	,712	1,000
	Educación Especial	Educación Infantil	-,143	,684	1,000
		Educación Primaria	,000	,580	1,000
		Lengua Extranjera	-1,250	,662	,733
		Educación Musical	-1,000	,684	,903
		Educación Física	-,375	,662	,999
		Psicopedagogía	-,833	,712	,966
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-1,143	,684	,830
		Educación Primaria	-1,000	,580	,808
		Educación Especial	-,875	,640	,928
		Educación Musical	-,625	,662	,989
		Educación Física	,375	,662	,999
		Psicopedagogía	-,458	,691	,998
	Educación Musical	Educación Infantil	-,768	,662	,967
		Educación Primaria	-,625	,554	,971
		Educación Especial	-,417	,691	,999
		Lengua Extranjera	-,167	,712	1,000
		Educación Física	,833	,712	,966
		Psicopedagogía	,458	,691	,998
	Educación Física	Educación Infantil	-,310	,712	1,000
		Educación Primaria	-,167	,612	1,000
		Educación Especial	-,107	,662	1,000
		Lengua Extranjera	,143	,684	1,000
		Educación Musical	1,143	,684	,830
		Psicopedagogía	,768	,662	,967
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,310	,712	1,000
		Educación Primaria	,143	,580	1,000
		Educación Especial	-,250	,554	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,580	1,000
		Educación Musical	1,000	,580	,808
		Educación Física	,625	,554	,971

27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Educación Infantil	Educación Primaria	,167	,612	1,000
		Educación Especial	-,143	,580	1,000
		Lengua Extranjera	-,518	,585	,992
		Educación Musical	-,750	,565	,937
		Educación Física	-,125	,565	1,000
		Psicopedagogía	-,875	,611	,911
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,804	,585	,927
		Educación Especial	-,563	,490	,969
		Lengua Extranjera	,518	,585	,992
		Educación Musical	-,232	,585	1,000
		Educación Física	,393	,585	,998
		Psicopedagogía	-,357	,629	,999
	Educación Especial	Educación Infantil	-,286	,604	1,000
		Educación Primaria	-,045	,512	1,000
		Lengua Extranjera	,750	,565	,937
		Educación Musical	,232	,585	1,000
		Educación Física	,625	,565	,974
		Psicopedagogía	-,125	,611	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,054	,585	1,000
		Educación Primaria	,188	,490	1,000
		Educación Especial	,125	,565	1,000
		Educación Musical	-,393	,585	,998
		Educación Física	-,625	,565	,974
		Psicopedagogía	-,750	,611	,957
	Educación Musical	Educación Infantil	-,679	,585	,967
		Educación Primaria	-,438	,490	,991
		Educación Especial	,875	,611	,911
		Lengua Extranjera	,357	,629	,999
		Educación Física	,125	,611	1,000
		Psicopedagogía	,750	,611	,957
	Educación Física	Educación Infantil	,071	,629	1,000
		Educación Primaria	,313	,541	,999
		Educación Especial	,804	,585	,927
		Lengua Extranjera	,286	,604	1,000
		Educación Musical	,054	,585	1,000
		Psicopedagogía	,679	,585	,967
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,071	,629	1,000
		Educación Primaria	,241	,512	1,000
		Educación Especial	,563	,490	,969
		Lengua Extranjera	,045	,512	1,000
		Educación Musical	-,188	,490	1,000
		Educación Física	,438	,490	,991
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Educación Infantil	Educación Primaria	-,313	,541	,999
		Educación Especial	-,241	,512	1,000
		Lengua Extranjera	-,732	,718	,983
		Educación Musical	-,750	,693	,977
		Educación Física	-,125	,693	1,000
		Psicopedagogía	-1,542	,749	,646
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,589	,718	,995
		Educación Especial	-,625	,600	,981
		Lengua Extranjera	,732	,718	,983
		Educación Musical	-,018	,718	1,000
		Educación Física	,607	,718	,994

		Psicopedagogía	-,810	,771	,980
	Educación Especial	Educación Infantil	,143	,741	1,000
		Educación Primaria	,107	,628	1,000
		Lengua Extranjera	,750	,693	,977
		Educación Musical	,018	,718	1,000
		Educación Física	,625	,693	,991
		Psicopedagogía	-,792	,749	,979
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,161	,718	1,000
		Educación Primaria	,125	,600	1,000
		Educación Especial	,125	,693	1,000
		Educación Musical	-,607	,718	,994
		Educación Física	-,625	,693	,991
		Psicopedagogía	-1,417	,749	,732
	Educación Musical	Educación Infantil	-,464	,718	,999
		Educación Primaria	-,500	,600	,994
		Educación Especial	1,542	,749	,646
		Lengua Extranjera	,810	,771	,980
		Educación Física	,792	,749	,979
		Psicopedagogía	1,417	,749	,732
	Educación Física	Educación Infantil	,952	,771	,955
		Educación Primaria	,917	,664	,925
		Educación Especial	,589	,718	,995
		Lengua Extranjera	-,143	,741	1,000
		Educación Musical	-,161	,718	1,000
		Psicopedagogía	,464	,718	,999
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,952	,771	,955
		Educación Primaria	-,036	,628	1,000
		Educación Especial	,625	,600	,981
		Lengua Extranjera	-,107	,628	1,000
		Educación Musical	-,125	,600	1,000
		Educación Física	,500	,600	,994
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Educación Infantil	Educación Primaria	-,917	,664	,925
		Educación Especial	,036	,628	1,000
		Lengua Extranjera	,125	,712	1,000
		Educación Musical	,500	,659	,996
		Educación Física	,375	,659	,999
		Psicopedagogía	-1,208	,712	,820
	Educación Primaria	Educación Infantil	,196	,682	1,000
		Educación Especial	,125	,571	1,000
		Lengua Extranjera	-,125	,712	1,000
		Educación Musical	,375	,712	1,000
		Educación Física	,250	,712	1,000
		Psicopedagogía	-1,333	,761	,797
	Educación Especial	Educación Infantil	,071	,733	1,000
		Educación Primaria	,000	,631	1,000
		Lengua Extranjera	-,500	,659	,996
		Educación Musical	-,375	,712	1,000
		Educación Física	-,125	,659	1,000
		Psicopedagogía	-1,708	,712	,461
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,304	,682	1,000
		Educación Primaria	-,375	,571	,998
		Educación Especial	-,375	,659	,999
		Educación Musical	-,250	,712	1,000

		Educación Física	,125	,659	1,000
		Psicopedagogía	-1,583	,712	,556
	Educación Musical	Educación Infantil	-,179	,682	1,000
		Educación Primaria	-,250	,571	1,000
		Educación Especial	1,208	,712	,820
		Lengua Extranjera	1,333	,761	,797
		Educación Física	1,708	,712	,461
		Psicopedagogía	1,583	,712	,556
	Educación Física	Educación Infantil	1,405	,733	,720
		Educación Primaria	1,333	,631	,616
		Educación Especial	-,196	,682	1,000
		Lengua Extranjera	-,071	,733	1,000
		Educación Musical	,304	,682	1,000
		Psicopedagogía	,179	,682	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-1,405	,733	,720
		Educación Primaria	-,071	,597	1,000
		Educación Especial	-,125	,571	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,631	1,000
		Educación Musical	,375	,571	,998
		Educación Física	,250	,571	1,000
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,333	,631	,616
		Educación Especial	,071	,597	1,000
		Lengua Extranjera	,393	,609	,999
		Educación Musical	,500	,588	,993
		Educación Física	,000	,588	1,000
		Psicopedagogía	-,417	,635	,998
	Educación Primaria	Educación Infantil	,393	,609	,999
		Educación Especial	,625	,509	,957
		Lengua Extranjera	-,393	,609	,999
		Educación Musical	,107	,609	1,000
		Educación Física	-,393	,609	,999
		Psicopedagogía	-,810	,654	,955
	Educación Especial	Educación Infantil	,000	,629	1,000
		Educación Primaria	,232	,533	1,000
		Lengua Extranjera	-,500	,588	,993
		Educación Musical	-,107	,609	1,000
		Educación Física	-,500	,588	,993
		Psicopedagogía	-,917	,635	,908
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,107	,609	1,000
		Educación Primaria	,125	,509	1,000
		Educación Especial	,000	,588	1,000
		Educación Musical	,393	,609	,999
		Educación Física	,500	,588	,993
		Psicopedagogía	-,417	,635	,998
	Educación Musical	Educación Infantil	,393	,609	,999
		Educación Primaria	,625	,509	,957
		Educación Especial	,417	,635	,998
		Lengua Extranjera	,810	,654	,955
		Educación Física	,917	,635	,908
		Psicopedagogía	,417	,635	,998
	Educación Física	Educación Infantil	,810	,654	,955
		Educación Primaria	1,042	,563	,752
		Educación Especial	-,393	,609	,999

		Lengua Extranjera	,000	,629	1,000
		Educación Musical	,107	,609	1,000
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	-,393	,609	,999
		Educación Infantil	-,810	,654	,955
		Educación Primaria	,232	,533	1,000
		Educación Especial	-,625	,509	,957
		Lengua Extranjera	-,232	,533	1,000
		Educación Musical	-,125	,509	1,000
		Educación Física	-,625	,509	,957
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,042	,563	,752
		Educación Especial	-,232	,533	1,000
		Lengua Extranjera	-,357	,651	,999
		Educación Musical	,625	,629	,985
		Educación Física	,000	,629	1,000
		Psicopedagogía	-1,000	,679	,900
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,643	,651	,986
		Educación Especial	,625	,545	,969
		Lengua Extranjera	,357	,651	,999
		Educación Musical	,982	,651	,889
		Educación Física	,357	,651	,999
		Psicopedagogía	-,643	,700	,990
	Educación Especial	Educación Infantil	-,286	,672	1,000
		Educación Primaria	,982	,570	,809
		Lengua Extranjera	-,625	,629	,985
		Educación Musical	-,982	,651	,889
		Educación Física	-,625	,629	,985
		Psicopedagogía	-1,625	,679	,465
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-1,268	,651	,704
		Educación Primaria	,000	,545	1,000
		Educación Especial	,000	,629	1,000
		Educación Musical	-,357	,651	,999
		Educación Física	,625	,629	,985
		Psicopedagogía	-1,000	,679	,900
	Educación Musical	Educación Infantil	-,643	,651	,986
		Educación Primaria	,625	,545	,969
		Educación Especial	1,000	,679	,900
		Lengua Extranjera	,643	,700	,990
		Educación Física	1,625	,679	,465
		Psicopedagogía	1,000	,679	,900
	Educación Física	Educación Infantil	,357	,700	1,000
		Educación Primaria	1,625	,602	,314
		Educación Especial	,643	,651	,986
		Lengua Extranjera	,286	,672	1,000
		Educación Musical	1,268	,651	,704
		Psicopedagogía	,643	,651	,986
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,357	,700	1,000
		Educación Primaria	1,268	,570	,556
		Educación Especial	-,625	,545	,969
		Lengua Extranjera	-,982	,570	,809
		Educación Musical	,000	,545	1,000
		Educación Física	-,625	,545	,969
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,625	,602	,314
		Educación Especial	-1,268	,570	,556

las reuniones		Lengua Extranjera	,696	,572	,958
		Educación Musical	,375	,553	,998
		Educación Física	,000	,553	1,000
		Psicopedagogía	-,208	,597	1,000
Educación Primaria	Educación Infantil	Educación Infantil	-,161	,572	1,000
		Educación Especial	,654	,474	,925
		Lengua Extranjera	-,696	,572	,958
		Educación Musical	-,321	,572	,999
		Educación Física	-,696	,572	,958
		Psicopedagogía	-,905	,615	,900
		Educación Especial	-,857	,591	,906
Educación Especial	Educación Primaria	Educación Primaria	-,042	,496	1,000
		Lengua Extranjera	-,375	,553	,998
		Educación Musical	,321	,572	,999
		Educación Física	-,375	,553	,998
		Psicopedagogía	-,583	,597	,986
		Lengua Extranjera	-,536	,572	,989
		Educación Primaria	,279	,474	,999
Lengua Extranjera	Educación Especial	Educación Especial	,000	,553	1,000
		Educación Musical	,696	,572	,958
		Educación Física	,375	,553	,998
		Psicopedagogía	-,208	,597	1,000
		Educación Infantil	-,161	,572	1,000
		Educación Primaria	,654	,474	,925
		Educación Especial	,208	,597	1,000
Educación Musical	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	,905	,615	,900
		Educación Musical	,583	,597	,986
		Psicopedagogía	,208	,597	1,000
		Educación Infantil	,048	,615	1,000
		Educación Primaria	,863	,525	,842
		Educación Especial	,161	,572	1,000
		Lengua Extranjera	,857	,591	,906
Educación Física	Educación Musical	Educación Musical	,536	,572	,989
		Psicopedagogía	,161	,572	1,000
		Educación Infantil	-,048	,615	1,000
		Educación Primaria	,815	,496	,842
		Educación Especial	-,654	,474	,925
		Lengua Extranjera	,042	,496	1,000
		Educación Musical	-,279	,474	,999
Psicopedagogía	Educación Física	Educación Física	-,654	,474	,925
		Educación Primaria	-,863	,525	,842
		Educación Especial	-,815	,496	,842
		Lengua Extranjera	-,089	,607	1,000
		Educación Musical	-,375	,607	,999
		Educación Física	,482	,607	,995
		Psicopedagogía	,025	,668	1,000
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	Educación Infantil	Educación Infantil	-,542	,633	,993
		Educación Especial	-,199	,502	1,000
		Lengua Extranjera	,089	,607	1,000
		Educación Musical	-,286	,626	1,000
		Educación Física	,571	,626	,990
		Psicopedagogía	,114	,686	1,000
		Educación	-,452	,652	,998

	Especial	Educación Primaria	-,109	,526	1,000
		Lengua Extranjera	,375	,607	,999
		Educación Musical	,286	,626	1,000
		Educación Física	,857	,626	,928
		Psicopedagogía	,400	,686	,999
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,167	,652	1,000
		Educación Primaria	,176	,526	1,000
		Educación Especial	-,482	,607	,995
		Educación Musical	-,571	,626	,990
		Educación Física	-,857	,626	,928
		Psicopedagogía	-,457	,686	,998
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,024	,652	,868
		Educación Primaria	-,681	,526	,944
		Educación Especial	-,025	,668	1,000
		Lengua Extranjera	-,114	,686	1,000
		Educación Física	-,400	,686	,999
		Psicopedagogía	,457	,686	,998
	Educación Física	Educación Infantil	-,567	,710	,995
		Educación Primaria	-,224	,596	1,000
		Educación Especial	,542	,633	,993
		Lengua Extranjera	,452	,652	,998
		Educación Musical	,167	,652	1,000
		Psicopedagogía	1,024	,652	,868
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,567	,710	,995
		Educación Primaria	,343	,556	,999
		Educación Especial	,199	,502	1,000
		Lengua Extranjera	,109	,526	1,000
		Educación Musical	-,176	,526	1,000
		Educación Física	,681	,526	,944
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	Educación Infantil	Educación Primaria	,224	,596	1,000
		Educación Especial	-,343	,556	,999
		Lengua Extranjera	,411	,550	,997
		Educación Musical	,411	,550	,997
		Educación Física	1,125	,550	,652
		Psicopedagogía	,958	,574	,831
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,042	,574	1,000
		Educación Especial	,537	,455	,964
		Lengua Extranjera	-,411	,550	,997
		Educación Musical	,000	,568	1,000
		Educación Física	,714	,568	,951
		Psicopedagogía	,548	,591	,990
	Educación Especial	Educación Infantil	-,452	,591	,996
		Educación Primaria	,126	,477	1,000
		Lengua Extranjera	-,411	,550	,997
		Educación Musical	,000	,568	1,000
		Educación Física	,714	,568	,951
		Psicopedagogía	,548	,591	,990
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,452	,591	,996
		Educación Primaria	,126	,477	1,000
		Educación Especial	-1,125	,550	,652
		Educación Musical	-,714	,568	,951
		Educación Física	-,714	,568	,951
		Psicopedagogía	-,167	,591	1,000

	Educación Musical	Educación Infantil	-1,167	,591	,690	
		Educación Primaria	-,588	,477	,956	
		Educación Especial	-,958	,574	,831	
		Lengua Extranjera	-,548	,591	,990	
		Educación Física	-,548	,591	,990	
		Psicopedagogía	,167	,591	1,000	
	Educación Física	Educación Infantil	-1,000	,613	,846	
		Educación Primaria	-,422	,504	,994	
		Educación Especial	,042	,574	1,000	
		Lengua Extranjera	,452	,591	,996	
		Educación Musical	,452	,591	,996	
		Psicopedagogía	1,167	,591	,690	
	Psicopedagogía	Educación Infantil	1,000	,613	,846	
		Educación Primaria	,578	,504	,969	
		Educación Especial	-,537	,455	,964	
		Lengua Extranjera	-,126	,477	1,000	
		Educación Musical	-,126	,477	1,000	
	35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes		Educación Física	,588	,477	,956
		Educación Infantil	Educación Primaria	,422	,504	,994
			Educación Especial	-,578	,504	,969
Lengua Extranjera			,554	,518	,978	
Educación Musical			,125	,518	1,000	
Educación Física			1,268	,518	,438	
		Psicopedagogía	,458	,541	,994	
Educación Primaria		Educación Infantil	-,542	,541	,984	
		Educación Especial	,360	,429	,994	
		Lengua Extranjera	-,554	,518	,978	
		Educación Musical	-,429	,535	,995	
		Educación Física	,714	,535	,936	
		Psicopedagogía	-,095	,557	1,000	
Educación Especial		Educación Infantil	-1,095	,557	,695	
		Educación Primaria	-,193	,450	1,000	
		Lengua Extranjera	-,125	,518	1,000	
		Educación Musical	,429	,535	,995	
		Educación Física	1,143	,535	,605	
		Psicopedagogía	,333	,557	,999	
Lengua Extranjera		Educación Infantil	-,667	,557	,962	
	Educación Primaria	,235	,450	1,000		
	Educación Especial	-1,268	,518	,438		
	Educación Musical	-,714	,535	,936		
	Educación Física	-1,143	,535	,605		
	Psicopedagogía	-,810	,557	,906		
Educación Musical	Educación Infantil	-1,810	,557	,127		
	Educación Primaria	-,908	,450	,668		
	Educación Especial	-,458	,541	,994		
	Lengua Extranjera	,095	,557	1,000		
	Educación Física	-,333	,557	,999		
	Psicopedagogía	,810	,557	,906		
Educación Física	Educación Infantil	-1,000	,578	,807		
	Educación Primaria	-,098	,476	1,000		
	Educación Especial	,542	,541	,984		
	Lengua Extranjera	1,095	,557	,695		
	Educación Musical	,667	,557	,962		

	Psicopedagogía	Psicopedagogía	1,810	,557	,127
		Educación Infantil	1,000	,578	,807
		Educación Primaria	,902	,476	,729
		Educación Especial	-,360	,429	,994
		Lengua Extranjera	,193	,450	1,000
		Educación Musical	-,235	,450	1,000
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	Educación Infantil	Educación Física	,908	,450	,668
		Educación Primaria	,098	,476	1,000
		Educación Especial	-,902	,476	,729
		Lengua Extranjera	,214	,543	1,000
		Educación Musical	-,500	,543	,990
	Educación Primaria	Educación Física	,786	,543	,907
		Psicopedagogía	,100	,598	1,000
		Educación Infantil	-,333	,566	,999
		Educación Especial	-,088	,450	1,000
		Lengua Extranjera	-,214	,543	1,000
	Educación Especial	Educación Musical	-,714	,561	,948
		Educación Física	,571	,561	,983
		Psicopedagogía	-,114	,614	1,000
		Educación Infantil	-,548	,584	,989
		Educación Primaria	-,303	,471	,999
	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	,500	,543	,990
		Educación Musical	,714	,561	,948
		Educación Física	1,286	,561	,519
		Psicopedagogía	,600	,614	,986
		Educación Infantil	,167	,584	1,000
	Educación Musical	Educación Primaria	,412	,471	,992
		Educación Especial	-,786	,543	,907
		Educación Musical	-,571	,561	,983
		Educación Física	-1,286	,561	,519
		Psicopedagogía	-,686	,614	,973
	Educación Física	Educación Infantil	-1,119	,584	,719
		Educación Primaria	-,874	,471	,749
		Educación Especial	-,100	,598	1,000
		Lengua Extranjera	,114	,614	1,000
		Educación Física	-,600	,614	,986
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,686	,614	,973
		Educación Infantil	-,433	,635	,998
		Educación Primaria	-,188	,534	1,000
		Educación Especial	,333	,566	,999
		Lengua Extranjera	,548	,584	,989
	Educación Infantil	Educación Musical	-,167	,584	1,000
		Psicopedagogía	1,119	,584	,719
		Educación Infantil	,433	,635	,998
		Educación Primaria	,245	,498	1,000
		Educación Especial	,088	,450	1,000
	Educación Primaria	Lengua Extranjera	,303	,471	,999
		Educación Musical	-,412	,471	,992
		Educación Física	,874	,471	,749
		Educación Especial	,188	,534	1,000
	Educación Especial	Educación Especial	-,245	,498	1,000
		Lengua Extranjera	,661	,544	,959
		Educación Musical	-,054	,544	1,000
		Educación Física	,874	,471	,749

demás están haciendo		Educación Física	1,375	,544	,395
		Psicopedagogía	,542	,567	,988
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,125	,567	1,000
		Educación Especial	,316	,450	,998
		Lengua Extranjera	-,661	,544	,959
		Educación Musical	-,714	,562	,949
		Educación Física	,714	,562	,949
		Psicopedagogía	-,119	,585	1,000
	Educación Especial	Educación Infantil	-,786	,585	,933
		Educación Primaria	-,345	,472	,997
		Lengua Extranjera	,054	,544	1,000
		Educación Musical	,714	,562	,949
		Educación Física	1,429	,562	,388
		Psicopedagogía	,595	,585	,983
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,071	,585	1,000
		Educación Primaria	,370	,472	,996
		Educación Especial	-1,375	,544	,395
		Educación Musical	-,714	,562	,949
		Educación Física	-1,429	,562	,388
		Psicopedagogía	-,833	,585	,913
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,500	,585	,377
		Educación Primaria	-1,059	,472	,545
		Educación Especial	-,542	,567	,988
		Lengua Extranjera	,119	,585	1,000
		Educación Física	-,595	,585	,983
		Psicopedagogía	,833	,585	,913
	Educación Física	Educación Infantil	-,667	,607	,975
		Educación Primaria	-,225	,499	1,000
		Educación Especial	,125	,567	1,000
		Lengua Extranjera	,786	,585	,933
		Educación Musical	,071	,585	1,000
		Psicopedagogía	1,500	,585	,377
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,667	,607	,975
		Educación Primaria	,441	,499	,992
		Educación Especial	-,316	,450	,998
		Lengua Extranjera	,345	,472	,997
		Educación Musical	-,370	,472	,996
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo		Educación Física	1,059	,472	,545
	Educación Infantil	Educación Primaria	,225	,499	1,000
		Educación Especial	-,441	,499	,992
		Lengua Extranjera	,589	,588	,984
		Educación Musical	-,292	,613	1,000
		Educación Física	1,161	,588	,690
		Psicopedagogía	-,125	,613	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,292	,613	1,000
		Educación Especial	,110	,487	1,000
		Lengua Extranjera	-,589	,588	,984
		Educación Musical	-,881	,632	,921
		Educación Física	,571	,607	,989
		Psicopedagogía	-,714	,632	,971
	Educación Especial	Educación Infantil	-,881	,632	,921
		Educación Primaria	-,479	,510	,989
		Lengua Extranjera	,292	,613	1,000

		Educación Musical	,881	,632	,921
		Educación Física	1,452	,632	,516
	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	,167	,656	1,000
		Educación Infantil	,000	,656	1,000
		Educación Primaria	,402	,539	,997
		Educación Especial	-1,161	,588	,690
		Educación Musical	-,571	,607	,989
		Educación Física	-1,452	,632	,516
		Psicopedagogía	-1,286	,632	,658
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,452	,632	,516
		Educación Primaria	-1,050	,510	,645
		Educación Especial	,125	,613	1,000
		Lengua Extranjera	,714	,632	,971
		Educación Física	-,167	,656	1,000
	Educación Física	Psicopedagogía	1,286	,632	,658
		Educación Infantil	-,167	,656	1,000
		Educación Primaria	,235	,539	1,000
		Educación Especial	,292	,613	1,000
		Lengua Extranjera	,881	,632	,921
		Educación Musical	,000	,656	1,000
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	1,452	,632	,516
		Educación Infantil	,167	,656	1,000
		Educación Primaria	,402	,539	,997
		Educación Especial	-,110	,487	1,000
		Lengua Extranjera	,479	,510	,989
		Educación Musical	-,402	,539	,997
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	Educación Infantil	Educación Física	1,050	,510	,645
		Educación Primaria	-,235	,539	1,000
		Educación Especial	-,402	,539	,997
		Lengua Extranjera	,304	,473	,999
		Educación Musical	,375	,494	,996
	Educación Primaria	Educación Física	-,411	,473	,993
		Psicopedagogía	,208	,494	1,000
		Educación Infantil	-,125	,494	1,000
		Educación Especial	-,066	,392	1,000
		Lengua Extranjera	-,304	,473	,999
	Educación Especial	Educación Musical	,071	,509	1,000
		Educación Física	-,714	,489	,903
		Psicopedagogía	-,095	,509	1,000
		Educación Infantil	-,429	,509	,994
		Educación Primaria	-,370	,411	,991
	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	-,375	,494	,996
		Educación Musical	-,071	,509	1,000
		Educación Física	-,786	,509	,877
		Psicopedagogía	-,167	,528	1,000
		Educación Infantil	-,500	,528	,988
	Educación Musical	Educación Primaria	-,441	,434	,983
		Educación Especial	,411	,473	,993
		Educación Musical	,714	,489	,903
		Educación Física	,786	,509	,877
		Psicopedagogía	,619	,509	,958
	Educación Musical	Educación Infantil	,286	,509	,999
		Educación Primaria	,345	,411	,994

		Educación Especial	-,208	,494	1,000
		Lengua Extranjera	,095	,509	1,000
		Educación Física	,167	,528	1,000
	Educación Física	Psicopedagogía	-,619	,509	,958
		Educación Infantil	-,333	,528	,999
		Educación Primaria	-,275	,434	,999
		Educación Especial	,125	,494	1,000
		Lengua Extranjera	,429	,509	,994
		Educación Musical	,500	,528	,988
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	-,286	,509	,999
		Educación Infantil	,333	,528	,999
		Educación Primaria	,059	,434	1,000
		Educación Especial	,066	,392	1,000
		Lengua Extranjera	,370	,411	,991
		Educación Musical	,441	,434	,983
		Educación Física	-,345	,411	,994
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	Educación Infantil	Educación Primaria	,275	,434	,999
		Educación Especial	-,059	,434	1,000
		Lengua Extranjera	1,214	,550	,566
		Educación Musical	,500	,574	,993
		Educación Física	1,643	,550	,202
		Psicopedagogía	,833	,574	,906
	Educación Primaria	Educación Infantil	,167	,574	1,000
		Educación Especial	1,206	,456	,339
		Lengua Extranjera	-1,214	,550	,566
		Educación Musical	-,714	,591	,960
		Educación Física	,429	,568	,997
		Psicopedagogía	-,381	,591	,999
	Educación Especial	Educación Infantil	-1,048	,591	,788
		Educación Primaria	-,008	,477	1,000
		Lengua Extranjera	-,500	,574	,993
		Educación Musical	,714	,591	,960
		Educación Física	1,143	,591	,711
		Psicopedagogía	,333	,614	,999
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,333	,614	,999
		Educación Primaria	,706	,505	,920
		Educación Especial	-1,643	,550	,202
		Educación Musical	-,429	,568	,997
		Educación Física	-1,143	,591	,711
		Psicopedagogía	-,810	,591	,928
	Educación Musical	Educación Infantil	-1,476	,591	,412
		Educación Primaria	-,437	,477	,990
		Educación Especial	-,833	,574	,906
		Lengua Extranjera	,381	,591	,999
		Educación Física	-,333	,614	,999
		Psicopedagogía	,810	,591	,928
	Educación Física	Educación Infantil	-,667	,614	,976
		Educación Primaria	,373	,505	,997
		Educación Especial	-,167	,574	1,000
		Lengua Extranjera	1,048	,591	,788
		Educación Musical	,333	,614	,999
		Psicopedagogía	1,476	,591	,412
	Psicopedagogía	Educación Infantil	,667	,614	,976

		Educación Primaria	1,039	,505	,646
		Educación Especial	-1,206	,456	,339
		Lengua Extranjera	,008	,477	1,000
		Educación Musical	-,706	,505	,920
		Educación Física	,437	,477	,990
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	Educación Infantil	Educación Primaria	-,373	,505	,997
		Educación Especial	-1,039	,505	,646
		Lengua Extranjera	,214	,461	1,000
		Educación Musical	,125	,446	1,000
		Educación Física	,625	,446	,919
		Psicopedagogía	-,333	,481	,998
	Educación Primaria	Educación Infantil	,667	,481	,924
		Educación Especial	-,029	,382	1,000
		Lengua Extranjera	-,214	,461	1,000
		Educación Musical	-,089	,461	1,000
		Educación Física	,411	,461	,992
		Psicopedagogía	-,548	,496	,974
	Educación Especial	Educación Infantil	,452	,496	,990
		Educación Primaria	-,244	,400	,999
		Lengua Extranjera	-,125	,446	1,000
		Educación Musical	,089	,461	1,000
		Educación Física	,500	,446	,972
		Psicopedagogía	-,458	,481	,988
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,542	,481	,972
		Educación Primaria	-,154	,382	1,000
		Educación Especial	-,625	,446	,919
		Educación Musical	-,411	,461	,992
		Educación Física	-,500	,446	,972
		Psicopedagogía	-,958	,481	,681
	Educación Musical	Educación Infantil	,042	,481	1,000
		Educación Primaria	-,654	,382	,814
		Educación Especial	,333	,481	,998
		Lengua Extranjera	,548	,496	,974
		Educación Física	,458	,481	,988
		Psicopedagogía	,958	,481	,681
	Educación Física	Educación Infantil	1,000	,514	,706
		Educación Primaria	,304	,423	,997
		Educación Especial	-,667	,481	,924
		Lengua Extranjera	-,452	,496	,990
		Educación Musical	-,542	,481	,972
		Psicopedagogía	-,042	,481	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-1,000	,514	,706
		Educación Primaria	-,696	,423	,841
		Educación Especial	,029	,382	1,000
		Lengua Extranjera	,244	,400	,999
		Educación Musical	,154	,382	1,000
		Educación Física	,654	,382	,814
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	Educación Infantil	Educación Primaria	-,304	,423	,997
		Educación Especial	,696	,423	,841
		Lengua Extranjera	,482	,408	,964
		Educación Musical	,125	,394	1,000
		Educación Física	,750	,394	,727
		Psicopedagogía	-,375	,426	,992

	Educación Primaria	Educación Infantil	,125	,426	1,000
		Educación Especial	-,022	,338	1,000
		Lengua Extranjera	-,482	,408	,964
		Educación Musical	-,357	,408	,992
		Educación Física	,268	,408	,998
		Psicopedagogía	-,857	,439	,701
	Educación Especial	Educación Infantil	-,357	,439	,995
		Educación Primaria	-,504	,354	,914
		Lengua Extranjera	-,125	,394	1,000
		Educación Musical	,357	,408	,992
		Educación Física	,625	,394	,864
		Psicopedagogía	-,500	,426	,965
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,000	,426	1,000
		Educación Primaria	-,147	,338	1,000
		Educación Especial	-,750	,394	,727
		Educación Musical	-,268	,408	,998
		Educación Física	-,625	,394	,864
		Psicopedagogía	-1,125	,426	,341
	Educación Musical	Educación Infantil	-,625	,426	,902
		Educación Primaria	-,772	,338	,524
		Educación Especial	,375	,426	,992
		Lengua Extranjera	,857	,439	,701
		Educación Física	,500	,426	,965
		Psicopedagogía	1,125	,426	,341
	Educación Física	Educación Infantil	,500	,456	,975
		Educación Primaria	,353	,375	,989
		Educación Especial	-,125	,426	1,000
		Lengua Extranjera	,357	,439	,995
		Educación Musical	,000	,426	1,000
		Psicopedagogía	,625	,426	,902
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,500	,456	,975
		Educación Primaria	-,147	,375	1,000
		Educación Especial	,022	,338	1,000
		Lengua Extranjera	,504	,354	,914
		Educación Musical	,147	,338	1,000
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula		Educación Física	,772	,338	,524
	Educación Infantil	Educación Primaria	-,353	,375	,989
		Educación Especial	,147	,375	1,000
		Lengua Extranjera	,054	,460	1,000
		Educación Musical	,000	,444	1,000
		Educación Física	,625	,444	,918
		Psicopedagogía	-,208	,480	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	,625	,480	,943
		Educación Especial	-,081	,381	1,000
		Lengua Extranjera	-,054	,460	1,000
		Educación Musical	-,054	,460	1,000
		Educación Física	,571	,460	,954
		Psicopedagogía	-,262	,494	1,000
	Educación Especial	Educación Infantil	,571	,494	,968
		Educación Primaria	-,134	,399	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,444	1,000
		Educación Musical	,054	,460	1,000
		Educación Física	,625	,444	,918

	Lengua Extranjera	Psicopedagogía	-,208	,480	1,000
		Educación Infantil	,625	,480	,943
		Educación Primaria	-,081	,381	1,000
		Educación Especial	-,625	,444	,918
		Educación Musical	-,571	,460	,954
		Educación Física	-,625	,444	,918
	Educación Musical	Psicopedagogía	-,833	,480	,803
		Educación Infantil	,000	,480	1,000
		Educación Primaria	-,706	,381	,750
		Educación Especial	,208	,480	1,000
		Lengua Extranjera	,262	,494	1,000
		Educación Física	,208	,480	1,000
	Educación Física	Psicopedagogía	,833	,480	,803
		Educación Infantil	,833	,513	,849
		Educación Primaria	,127	,422	1,000
		Educación Especial	-,625	,480	,943
		Lengua Extranjera	-,571	,494	,968
		Educación Musical	-,625	,480	,943
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,000	,480	1,000
		Educación Infantil	-,833	,513	,849
		Educación Primaria	-,706	,422	,830
		Educación Especial	,081	,381	1,000
		Lengua Extranjera	,134	,399	1,000
		Educación Musical	,081	,381	1,000
44. Controlamos la asistencia a clase		Educación Física	,706	,381	,750
	Educación Infantil	Educación Primaria	-,127	,422	1,000
		Educación Especial	,706	,422	,830
		Lengua Extranjera	,696	,703	,985
		Educación Musical	,125	,679	1,000
		Educación Física	-,375	,679	,999
		Psicopedagogía	-1,708	,734	,499
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,042	,734	1,000
		Educación Especial	-,169	,582	1,000
		Lengua Extranjera	-,696	,703	,985
		Educación Musical	-,571	,703	,995
		Educación Física	-1,071	,703	,884
		Psicopedagogía	-2,405	,756	,142
	Educación Especial	Educación Infantil	-,738	,756	,986
		Educación Primaria	-,866	,610	,915
		Lengua Extranjera	-,125	,679	1,000
		Educación Musical	,571	,703	,995
		Educación Física	-,500	,679	,997
		Psicopedagogía	-1,833	,734	,410
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,167	,734	1,000
		Educación Primaria	-,294	,582	1,000
		Educación Especial	,375	,679	,999
		Educación Musical	1,071	,703	,884
		Educación Física	,500	,679	,997
		Psicopedagogía	-1,333	,734	,767
	Educación Musical	Educación Infantil	,333	,734	1,000
		Educación Primaria	,206	,582	1,000
		Educación Especial	1,708	,734	,499
		Lengua Extranjera	2,405	,756	,142

		Educación Física	1,833	,734	,410
		Psicopedagogía	1,333	,734	,767
	Educación Física	Educación Infantil	1,667	,784	,610
		Educación Primaria	1,539	,645	,468
		Educación Especial	,042	,734	1,000
		Lengua Extranjera	,738	,756	,986
		Educación Musical	,167	,734	1,000
		Psicopedagogía	-,333	,734	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-1,667	,784	,610
		Educación Primaria	-,127	,645	1,000
		Educación Especial	,169	,582	1,000
		Lengua Extranjera	,866	,610	,915
		Educación Musical	,294	,582	1,000
		Educación Física	-,206	,582	1,000
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,539	,645	,468
		Educación Especial	,127	,645	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,681	1,000
		Educación Musical	,167	,600	1,000
		Educación Física	,667	,600	,973
		Psicopedagogía	-,600	,634	,988
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,167	,600	1,000
		Educación Especial	,143	,493	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,681	1,000
		Educación Musical	,167	,718	1,000
		Educación Física	,667	,718	,989
		Psicopedagogía	-,600	,746	,995
	Educación Especial	Educación Infantil	-,167	,718	1,000
		Educación Primaria	,143	,630	1,000
		Lengua Extranjera	-,167	,600	1,000
		Educación Musical	-,167	,718	1,000
		Educación Física	,500	,642	,996
		Psicopedagogía	-,767	,673	,970
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,333	,642	1,000
		Educación Primaria	-,024	,542	1,000
		Educación Especial	-,667	,600	,973
		Educación Musical	-,667	,718	,989
		Educación Física	-,500	,642	,996
		Psicopedagogía	-1,267	,673	,736
	Educación Musical	Educación Infantil	-,833	,642	,943
		Educación Primaria	-,524	,542	,987
		Educación Especial	,600	,634	,988
		Lengua Extranjera	,600	,746	,995
		Educación Física	,767	,673	,970
		Psicopedagogía	1,267	,673	,736
	Educación Física	Educación Infantil	,433	,673	,999
		Educación Primaria	,743	,579	,946
		Educación Especial	,167	,600	1,000
		Lengua Extranjera	,167	,718	1,000
		Educación Musical	,333	,642	1,000
		Psicopedagogía	,833	,642	,943
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,433	,673	,999
		Educación Primaria	,310	,542	,999
		Educación Especial	-,143	,493	1,000

		Lengua Extranjera	-,143	,630	1,000
		Educación Musical	,024	,542	1,000
		Educación Física	,524	,542	,987
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	Educación Infantil	Educación Primaria	-,743	,579	,946
		Educación Especial	-,310	,542	,999
		Lengua Extranjera	,482	,433	,973
		Educación Musical	,125	,418	1,000
		Educación Física	,875	,418	,628
		Psicopedagogía	-,042	,452	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	,625	,452	,924
		Educación Especial	,331	,359	,990
		Lengua Extranjera	-,482	,433	,973
		Educación Musical	-,357	,433	,994
		Educación Física	,393	,433	,991
		Psicopedagogía	-,524	,465	,972
	Educación Especial	Educación Infantil	,143	,465	1,000
		Educación Primaria	-,151	,376	1,000
		Lengua Extranjera	-,125	,418	1,000
		Educación Musical	,357	,433	,994
		Educación Física	,750	,418	,779
		Psicopedagogía	-,167	,452	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,500	,452	,974
		Educación Primaria	,206	,359	,999
		Educación Especial	-,875	,418	,628
		Educación Musical	-,393	,433	,991
		Educación Física	-,750	,418	,779
		Psicopedagogía	-,917	,452	,662
	Educación Musical	Educación Infantil	-,250	,452	,999
		Educación Primaria	-,544	,359	,886
		Educación Especial	,042	,452	1,000
		Lengua Extranjera	,524	,465	,972
		Educación Física	,167	,452	1,000
		Psicopedagogía	,917	,452	,662
	Educación Física	Educación Infantil	,667	,483	,925
		Educación Primaria	,373	,397	,989
		Educación Especial	-,625	,452	,924
		Lengua Extranjera	-,143	,465	1,000
		Educación Musical	-,500	,452	,974
		Psicopedagogía	,250	,452	,999
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,667	,483	,925
		Educación Primaria	-,294	,397	,997
		Educación Especial	-,331	,359	,990
		Lengua Extranjera	,151	,376	1,000
		Educación Musical	-,206	,359	,999
		Educación Física	,544	,359	,886
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Educación Infantil	Educación Primaria	-,373	,397	,989
		Educación Especial	,294	,397	,997
		Lengua Extranjera	,125	,631	1,000
		Educación Musical	,250	,610	1,000
		Educación Física	,750	,610	,956
		Psicopedagogía	,125	,659	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	,625	,659	,988
		Educación Especial	,007	,523	1,000

		Lengua Extranjera	-,125	,631	1,000
		Educación Musical	,125	,631	1,000
		Educación Física	,625	,631	,985
Educación Especial		Psicopedagogía	,000	,679	1,000
		Educación Infantil	,500	,679	,997
		Educación Primaria	-,118	,548	1,000
		Lengua Extranjera	-,250	,610	1,000
		Educación Musical	-,125	,631	1,000
		Educación Física	,500	,610	,995
		Psicopedagogía	-,125	,659	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,375	,659	,999
		Educación Primaria	-,243	,523	1,000
		Educación Especial	-,750	,610	,956
		Educación Musical	-,625	,631	,985
		Educación Física	-,500	,610	,995
Educación Musical		Psicopedagogía	-,625	,659	,988
		Educación Infantil	-,125	,659	1,000
		Educación Primaria	-,743	,523	,915
		Educación Especial	-,125	,659	1,000
		Lengua Extranjera	,000	,679	1,000
		Educación Física	,125	,659	1,000
	Educación Física	Psicopedagogía	,625	,659	,988
		Educación Infantil	,500	,704	,998
		Educación Primaria	-,118	,579	1,000
		Educación Especial	-,625	,659	,988
		Lengua Extranjera	-,500	,679	,997
Psicopedagogía		Educación Musical	-,375	,659	,999
		Psicopedagogía	,125	,659	1,000
		Educación Infantil	-,500	,704	,998
		Educación Primaria	-,618	,579	,979
		Educación Especial	-,007	,523	1,000
		Lengua Extranjera	,118	,548	1,000
	Educación Especial	Educación Musical	,243	,523	1,000
		Educación Física	,743	,523	,915
		Educación Infantil	,118	,579	1,000
		Educación Especial	,618	,579	,979
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Educación Infantil	Lengua Extranjera	-,321	,675	1,000
		Educación Musical	-,375	,652	,999
		Educación Física	,625	,652	,988
		Psicopedagogía	-1,083	,704	,879
		Educación Especial	-,007	,523	1,000
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,250	,704	1,000
		Educación Especial	-,279	,559	1,000
		Lengua Extranjera	,321	,675	1,000
		Educación Musical	-,054	,675	1,000
		Educación Física	,946	,675	,919
	Educación Especial	Psicopedagogía	-,762	,725	,980
		Educación Infantil	,071	,725	1,000
		Educación Primaria	,042	,585	1,000
		Lengua Extranjera	,375	,652	,999
		Educación Musical	,054	,675	1,000
	Lengua Extranjera	Educación Física	1,000	,652	,881
		Psicopedagogía	-,708	,704	,984
		Educación Infantil	,125	,704	1,000

		Educación Primaria	,096	,559	1,000
		Educación Especial	-,625	,652	,988
		Educación Musical	-,946	,675	,919
		Educación Física	-1,000	,652	,881
	Educación Musical	Psicopedagogía	-1,708	,704	,447
		Educación Infantil	-,875	,704	,954
		Educación Primaria	-,904	,559	,851
		Educación Especial	1,083	,704	,879
		Lengua Extranjera	,762	,725	,980
		Educación Física	,708	,704	,984
		Psicopedagogía	1,708	,704	,447
		Educación Infantil	,833	,752	,974
	Educación Física	Educación Primaria	,804	,619	,943
		Educación Especial	,250	,704	1,000
		Lengua Extranjera	-,071	,725	1,000
		Educación Musical	-,125	,704	1,000
		Psicopedagogía	,875	,704	,954
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,833	,752	,974
		Educación Primaria	-,029	,619	1,000
		Educación Especial	,279	,559	1,000
		Lengua Extranjera	-,042	,585	1,000
		Educación Musical	-,096	,559	1,000
		Educación Física	,904	,559	,851
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	Educación Infantil	Educación Primaria	-,804	,619	,943
		Educación Especial	,029	,619	1,000
		Lengua Extranjera	-,089	,652	1,000
		Educación Musical	-,375	,630	,999
		Educación Física	,125	,630	1,000
		Psicopedagogía	-1,708	,681	,404
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,375	,681	,999
		Educación Especial	-,669	,540	,955
		Lengua Extranjera	,089	,652	1,000
		Educación Musical	-,286	,652	1,000
		Educación Física	,214	,652	1,000
		Psicopedagogía	-1,619	,701	,510
	Educación Especial	Educación Infantil	-,286	,701	1,000
		Educación Primaria	-,580	,566	,982
		Lengua Extranjera	,375	,630	,999
		Educación Musical	,286	,652	1,000
		Educación Física	,500	,630	,996
		Psicopedagogía	-1,333	,681	,698
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	,000	,681	1,000
		Educación Primaria	-,294	,540	,999
		Educación Especial	-,125	,630	1,000
		Educación Musical	-,214	,652	1,000
		Educación Física	-,500	,630	,996
		Psicopedagogía	-1,833	,681	,316
	Educación Musical	Educación Infantil	-,500	,681	,997
		Educación Primaria	-,794	,540	,901
		Educación Especial	1,708	,681	,404
		Lengua Extranjera	1,619	,701	,510
		Educación Física	1,333	,681	,698
		Psicopedagogía	1,833	,681	,316

	Educación Física	Educación Infantil	1,333	,728	,760
		Educación Primaria	1,039	,598	,804
		Educación Especial	,375	,681	,999
		Lengua Extranjera	,286	,701	1,000
		Educación Musical	,000	,681	1,000
	Psicopedagogía	Psicopedagogía	,500	,681	,997
		Educación Infantil	-1,333	,728	,760
		Educación Primaria	-,294	,598	1,000
		Educación Especial	,669	,540	,955
		Lengua Extranjera	,580	,566	,982
		Educación Musical	,294	,540	,999
		Educación Física	,794	,540	,901
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	Educación Infantil	Educación Primaria	-1,039	,598	,804
		Educación Especial	,294	,598	1,000
		Lengua Extranjera	-,143	,628	1,000
		Educación Musical	,071	,608	1,000
		Educación Física	-,054	,608	1,000
		Psicopedagogía	-,929	,654	,914
	Educación Primaria	Educación Infantil	-,229	,688	1,000
		Educación Especial	-,664	,528	,951
		Lengua Extranjera	,143	,628	1,000
		Educación Musical	,214	,608	1,000
		Educación Física	,089	,608	1,000
		Psicopedagogía	-,786	,654	,961
	Educación Especial	Educación Infantil	-,086	,688	1,000
		Educación Primaria	-,521	,528	,985
		Lengua Extranjera	-,071	,608	1,000
		Educación Musical	-,214	,608	1,000
		Educación Física	-,125	,587	1,000
		Psicopedagogía	-1,000	,634	,866
	Lengua Extranjera	Educación Infantil	-,300	,670	1,000
		Educación Primaria	-,735	,504	,904
		Educación Especial	,054	,608	1,000
		Educación Musical	-,089	,608	1,000
		Educación Física	,125	,587	1,000
		Psicopedagogía	-,875	,634	,925
	Educación Musical	Educación Infantil	-,175	,670	1,000
		Educación Primaria	-,610	,504	,959
		Educación Especial	,929	,654	,914
		Lengua Extranjera	,786	,654	,961
		Educación Física	1,000	,634	,866
		Psicopedagogía	,875	,634	,925
	Educación Física	Educación Infantil	,700	,711	,986
		Educación Primaria	,265	,558	1,000
		Educación Especial	,229	,688	1,000
		Lengua Extranjera	,086	,688	1,000
		Educación Musical	,300	,670	1,000
		Psicopedagogía	,175	,670	1,000
	Psicopedagogía	Educación Infantil	-,700	,711	,986
		Educación Primaria	-,435	,598	,997
		Educación Especial	,664	,528	,951
		Lengua Extranjera	,521	,528	,985
		Educación Musical	,735	,504	,904

		Educación Física	,610	,504	,959
--	--	------------------	------	------	------

ANEXO V

CUESTIONARIO ALUMNADO

PRUEBA DE T EN FUNCIÓN DEL SEXO

Descriptivos

Elementos	Sexo	Media	Desviación típ.	N
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	Mujer	4,15	,916	699
	Hombre	3,97	,985	213
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	Mujer	4,24	,896	706
	Hombre	4,11	,953	216
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Mujer	3,66	1,012	703
	Hombre	3,37	1,109	216
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Mujer	3,68	1,170	704
	Hombre	3,64	1,042	216
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Mujer	2,97	1,199	706
	Hombre	2,89	1,203	216
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Mujer	3,88	,918	706
	Hombre	3,70	1,000	217
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	Mujer	3,80	1,000	706
	Hombre	3,55	,999	217
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Mujer	3,95	,874	705
	Hombre	3,78	,979	217
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	Mujer	4,04	,954	705
	Hombre	3,75	1,054	216
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Mujer	4,01	,969	704
	Hombre	3,87	1,003	217
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Mujer	3,86	1,021	705
	Hombre	3,71	1,061	217
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Mujer	2,43	1,151	704
	Hombre	2,40	1,122	217
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	Mujer	3,26	1,041	705
	Hombre	3,20	1,005	216
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Mujer	2,46	1,135	704
	Hombre	2,40	1,190	217
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	Mujer	3,21	1,169	702
	Hombre	3,32	1,068	216
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Mujer	3,34	1,183	705
	Hombre	3,10	1,256	217
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Mujer	3,41	1,115	704
	Hombre	3,00	1,203	216
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Mujer	2,44	1,243	700
	Hombre	2,47	1,280	217
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Mujer	3,60	1,135	703
	Hombre	3,56	1,143	216
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	Mujer	3,91	1,106	704
	Hombre	3,74	1,112	216
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Mujer	3,03	1,221	700
	Hombre	3,03	1,195	216
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Mujer	3,51	1,141	619
	Hombre	3,60	1,081	193
24. No debe existir ninguna norma	Mujer	1,85	1,095	702
	Hombre	1,77	1,134	216
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Mujer	3,83	1,089	704
	Hombre	3,80	1,130	216
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Mujer	2,68	1,148	703
	Hombre	2,78	1,132	216
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Mujer	3,70	1,230	701
	Hombre	3,59	1,190	216

28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Mujer	3,19	1,315	703
	Hombre	3,24	1,339	216
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Mujer	3,29	1,104	697
	Hombre	3,36	1,082	214
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Mujer	3,65	1,136	696
	Hombre	3,78	1,004	214
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Mujer	3,48	1,182	697
	Hombre	3,52	1,186	214
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Mujer	3,91	1,114	698
	Hombre	3,91	1,066	214
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	Mujer	4,06	,954	700
	Hombre	3,57	1,179	214
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	Mujer	4,14	,825	700
	Hombre	3,69	1,015	214
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	Mujer	4,42	,728	700
	Hombre	4,12	,878	212
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	Mujer	4,16	,895	696
	Hombre	3,87	,997	214
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Mujer	4,00	1,004	697
	Hombre	3,75	1,112	213
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	Mujer	3,54	1,299	700
	Hombre	3,18	1,439	213
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	Mujer	3,52	1,191	699
	Hombre	3,23	1,289	214
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	Mujer	4,08	1,016	700
	Hombre	3,97	,946	214
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	Mujer	3,72	,919	699
	Hombre	3,61	1,014	214
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	Mujer	4,05	,936	699
	Hombre	3,78	,990	214
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	Mujer	3,49	1,192	698
	Hombre	3,54	1,157	214
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	Mujer	3,81	1,135	697
	Hombre	3,67	1,103	212
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	Mujer	4,06	,961	699
	Hombre	3,85	,938	214
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Mujer	3,58	1,240	698
	Hombre	3,48	1,143	213
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Mujer	3,38	1,229	693
	Hombre	3,24	1,180	213
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	Mujer	3,01	1,352	695
	Hombre	2,86	1,312	213

Elementos	t	P
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	2,416	,016
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	1,870	,062
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	3,551	,000
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	,436	,663
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,857	,392
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	2,504	,012
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	3,131	,002
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	2,366	,018
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	3,812	,000
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1,949	,052
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1,879	,061
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	,361	,718
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	,726	,468
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	,658	,511
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	-1,319	,187
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	2,624	,009
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	4,646	,000
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	-,253	,800
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,423	,672
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	1,942	,052
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	-,056	,955
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	-,979	,328
23. Tener un número de participantes	-1,816	,070
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	,337	,736
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	-1,111	,267
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1,144	,253
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	-,491	,624
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	-,787	,431
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	-1,459	,145
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	0,424	,672
	-,423	,673
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	,005	,996
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	6,069	,000
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	6,591	,000
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	4,846	,000
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	3,911	,000
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	3,103	,002
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	3,441	,001
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,047	,002
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	1,434	,152
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	1,402	,161
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	3,610	,000
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	-,555	,579
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1,525	,128
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	2,679	,008
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1,035	,301
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1,399	,162
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1,433	,152

ANEXO VI

ALUMNADO-ANOVA EN FUNCIÓN DEL CURSO

Elementos	F	Sig.
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	,954	,432
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	1,802	,126
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,958	,430
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1,757	,136
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	9,809	,000
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	1,453	,215
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	5,150	,000
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	2,431	,046
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	2,864	,022
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,920	,452
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	5,502	,000
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	21,424	,000
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	16,916	,000
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	15,550	,000
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	16,885	,000
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1,717	,144
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	2,222	,065
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	17,411	,000
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	1,699	,148
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	2,765	,027
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	6,686	,000
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	3,725	,005
24. No debe existir ninguna norma	10,683	,000
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	8,101	,000
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	5,446	,000
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	,453	,770
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	11,468	,000
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1,432	,221
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	1,862	,115
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	4,482	,001
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1,658	,158
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	2,752	,027
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	1,240	,292
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	1,443	,218
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	1,110	,350
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	,933	,444
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	1,682	,152
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	2,378	,050
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	3,051	,016
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	3,339	,010
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	4,813	,001
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	3,896	,004
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	4,294	,002
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	3,540	,007
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	7,206	,000
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	3,614	,006
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	2,722	,028

DESCRIPTIVOS

Elemento	Curso	Media	Desv. Típica	N
1.Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	1º	4,05	,939	285
	2º	4,11	,955	253
	3º	4,13	,923	245
	4º	4,24	,821	91
	5º	3,98	1,129	41
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	1º	4,29	,835	286
	2º	4,11	,966	256
	3º	4,20	,977	248
	4º	4,33	,709	94
	5º	4,10	1,020	41
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1º	3,56	1,038	285
	2º	3,65	1,010	256
	3º	3,54	1,092	247
	4º	3,70	1,008	93
	5º	3,41	,999	41
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1º	3,76	1,063	284
	2º	3,61	1,166	256
	3º	3,67	1,164	248
	4º	3,71	1,197	94
	5º	3,29	1,250	41
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1º	3,22	1,117	286
	2º	2,97	1,163	256
	3º	2,80	1,223	248
	4º	2,73	1,254	94
	5º	2,20	1,289	41
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	1º	3,84	,901	287
	2º	3,89	,976	256
	3º	3,82	,944	248
	4º	3,85	,867	94
	5º	3,51	1,121	41
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	1º	3,78	,944	287
	2º	3,84	,988	256
	3º	3,65	1,074	248
	4º	3,84	,965	94
	5º	3,15	1,038	41
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	1º	3,90	,864	287
	2º	3,91	,949	255
	3º	3,93	,928	248
	4º	4,03	,861	94
	5º	3,51	,870	41
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	1º	3,99	,912	285
	2º	3,94	1,014	256
	3º	4,00	1,040	248
	4º	4,07	,919	94
	5º	3,49	1,052	41
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1º	4,01	,975	286
	2º	3,98	,966	255
	3º	3,91	1,016	248
	4º	4,11	,873	94
	5º	3,88	1,067	40
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1º	3,95	,958	287
	2º	3,84	,978	255
	3º	3,66	1,134	248
	4º	3,95	1,009	94
	5º	3,32	1,213	41
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	1º	2,80	1,117	287
	2º	2,40	1,144	256
	3º	2,35	1,095	246

	4º	1,85	,972	94
	5º	1,59	,865	41
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	1º	3,51	,919	287
	2º	3,32	,967	255
	3º	3,15	1,094	247
	4º	2,90	1,048	94
	5º	2,34	,990	41
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	1º	2,72	1,118	287
	2º	2,44	1,162	255
	3º	2,25	1,126	247
	4º	2,59	1,082	94
	5º	1,41	,631	41
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	1º	3,31	1,035	285
	2º	3,46	1,098	254
	3º	3,06	1,222	247
	4º	3,37	1,097	94
	5º	2,02	1,060	41
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1º	3,32	1,218	287
	2º	3,23	1,155	256
	3º	3,39	1,231	247
	4º	3,16	1,176	94
	5º	2,95	1,264	41
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1º	3,40	1,158	286
	2º	3,40	1,114	255
	3º	3,21	1,173	247
	4º	3,19	1,080	94
	5º	3,02	1,193	41
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1º	2,81	1,201	285
	2º	2,39	1,248	253
	3º	2,45	1,280	247
	4º	1,79	1,015	94
	5º	1,71	,955	41
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	1º	3,69	1,125	287
	2º	3,63	1,052	255
	3º	3,49	1,225	246
	4º	3,61	1,152	93
	5º	3,32	1,105	41
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	1º	3,79	1,076	286
	2º	4,01	,994	255
	3º	3,81	1,245	247
	4º	3,95	1,081	94
	5º	3,51	1,207	41
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1º	3,31	1,125	286
	2º	2,86	1,240	254
	3º	3,00	1,245	245
	4º	2,88	1,190	94
	5º	2,63	1,148	40
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1º	3,47	1,118	249
	2º	3,47	1,193	228
	3º	3,52	1,100	220
	4º	3,96	,922	82
	5º	3,31	1,183	35
24. No debe existir ninguna norma	1º	2,15	1,206	287
	2º	1,75	,995	256
	3º	1,77	1,131	243
	4º	1,46	,851	94
	5º	1,46	,840	41
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	1º	3,63	1,100	286
	2º	3,90	1,100	256
	3º	3,75	1,175	246
	4º	4,31	,672	94
	5º	4,05	1,024	41
26. Deben existir, pero establecidas por el	1º	2,91	1,153	286

profesorado	2º	2,70	1,087	256
	3º	2,56	1,200	246
	4º	2,60	1,044	93
	5º	2,22	1,084	41
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1º	3,71	1,257	285
	2º	3,68	1,202	255
	3º	3,61	1,269	246
	4º	3,71	1,017	93
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	5º	3,51	1,306	41
	1º	2,91	1,308	286
	2º	3,26	1,339	256
	3º	3,23	1,301	245
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	4º	3,93	,975	94
	5º	2,98	1,491	41
	1º	3,37	1,040	284
	2º	3,22	1,104	254
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	3º	3,27	1,162	241
	4º	3,47	1,044	94
	5º	3,12	1,249	41
	1º	3,63	1,060	282
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	2º	3,75	1,083	255
	3º	3,60	1,226	242
	4º	3,90	,928	94
	5º	3,53	1,240	40
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1º	3,65	1,107	284
	2º	3,29	1,258	254
	3º	3,48	1,219	242
	4º	3,70	,993	94
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	5º	3,20	1,203	40
	1º	3,87	1,085	284
	2º	3,86	1,159	255
	3º	3,94	1,118	242
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	4º	4,13	,942	94
	5º	3,68	1,141	40
	1º	4,09	,939	284
	2º	3,82	1,105	255
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	3º	3,94	1,087	243
	4º	3,85	,915	94
	5º	3,83	1,070	41
	1º	4,05	,926	284
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	2º	4,00	,894	255
	3º	4,12	,883	243
	4º	3,93	,793	94
	5º	3,88	,980	41
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	1º	4,33	,805	284
	2º	4,29	,748	255
	3º	4,38	,816	243
	4º	4,49	,686	93
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	5º	4,28	,640	40
	1º	4,15	,894	282
	2º	4,02	,976	254
	3º	4,05	,982	242
39. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	4º	4,19	,793	94
	5º	4,10	,735	41
	1º	3,97	,983	282
	2º	3,86	1,083	254
40. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	3º	3,96	1,100	242
	4º	4,05	,920	94
	5º	3,80	,954	41
	1º	3,61	1,286	284
41. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	2º	3,35	1,369	255
	3º	3,37	1,397	242
	4º	3,52	1,259	94
	5º	3,52	1,259	94

	5º	3,32	1,404	41
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	1º	3,58	1,185	284
	2º	3,33	1,201	255
	3º	3,40	1,260	243
	4º	3,58	1,192	93
	5º	3,15	1,442	41
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	1º	3,95	,931	284
	2º	4,11	,933	255
	3º	4,13	1,064	243
	4º	4,17	1,033	94
	5º	3,68	1,350	41
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	1º	3,69	,971	284
	2º	3,69	,937	255
	3º	3,74	,907	242
	4º	3,80	,811	94
	5º	3,20	1,209	41
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	1º	3,86	1,015	283
	2º	4,00	,939	255
	3º	4,02	,934	243
	4º	4,32	,819	94
	5º	3,76	1,019	41
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	1º	3,52	1,101	282
	2º	3,65	1,153	255
	3º	3,49	1,261	243
	4º	3,24	1,161	94
	5º	3,02	1,369	41
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1º	3,91	,898	282
	2º	3,89	1,101	254
	3º	3,66	1,263	242
	4º	3,54	1,265	93
	5º	3,44	1,361	41
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1º	4,06	,869	283
	2º	4,11	,905	255
	3º	3,87	1,054	243
	4º	4,07	,997	94
	5º	3,66	1,153	41
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1º	3,68	1,176	282
	2º	3,74	1,130	254
	3º	3,46	1,237	243
	4º	3,26	1,311	94
	5º	2,90	1,338	41
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1º	3,41	1,137	283
	2º	3,44	1,200	251
	3º	3,29	1,271	241
	4º	3,29	1,256	93
	5º	2,71	1,327	41
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1º	2,98	1,289	283
	2º	3,07	1,334	252
	3º	3,05	1,375	242
	4º	2,74	1,421	93
	5º	2,46	1,267	41

ANEXO VII

ANOVA ALUMNADO – TITULACIÓN

Elemento	F	p
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	8,271	,000
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	2,557	,018
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	4,939	,000
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	2,867	,009
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	5,506	,000
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	4,180	,000
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	3,298	,003
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	4,749	,000
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	3,126	,005
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	2,408	,026
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,556	,750
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	10,687	,000
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	7,774	,000
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	1,383	,219
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	4,692	,000
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	5,654	,000
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	2,981	,007
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	9,675	,000
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,371	,897
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	1,833	,090
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	2,193	,042
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	2,192	,042
24. No debe existir ninguna norma	6,565	,000
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	7,301	,000
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	4,518	,000
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	3,348	,003
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	9,459	,000
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1,552	,158
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	5,292	,000
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	1,725	,112
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1,919	,075
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	8,556	,000
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	11,899	,000
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	4,107	,000
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	7,812	,000
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	7,194	,000
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	6,367	,000
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,667	,001
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	1,980	,066
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	1,323	,244
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	2,404	,026
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	3,587	,002
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	3,289	,003
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1,844	,088
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	3,667	,001
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	2,252	,037
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	2,808	,010

DESCRIPTIVOS

Elemento	Titulación	Media	D.T.	N
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	Maestro: Educación Infantil	4,41	,745	187
	Maestro: Educación Primaria	4,24	,812	94
	Maestro: Educación Musical	3,83	1,014	105
	Maestro: Educación Especial	3,81	1,102	160
	Maestro: Educación Física	4,13	,783	117
	Maestro: Lengua Extranjera	4,09	,970	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	4,16	,931	132
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	Maestro: Educación Infantil	4,37	,816	187
	Maestro: Educación Primaria	4,28	,897	94
	Maestro: Educación Musical	4,13	,916	106
	Maestro: Educación Especial	4,08	1,072	161
	Maestro: Educación Física	4,05	,874	121
	Maestro: Lengua Extranjera	4,26	,920	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	4,26	,819	135
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Maestro: Educación Infantil	3,90	,982	186
	Maestro: Educación Primaria	3,61	1,018	94
	Maestro: Educación Musical	3,41	1,049	106
	Maestro: Educación Especial	3,40	1,033	161
	Maestro: Educación Física	3,42	,964	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,64	1,151	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,61	1,011	134
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Maestro: Educación Infantil	3,85	1,145	187
	Maestro: Educación Primaria	3,67	,988	94
	Maestro: Educación Musical	3,64	,968	106
	Maestro: Educación Especial	3,40	1,319	161
	Maestro: Educación Física	3,72	1,063	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,83	1,074	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,69	1,224	135
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Maestro: Educación Infantil	3,15	1,177	187
	Maestro: Educación Primaria	3,10	1,108	94
	Maestro: Educación Musical	3,16	1,164	106
	Maestro: Educación Especial	2,68	1,212	161
	Maestro: Educación Física	2,99	1,114	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,05	1,196	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	2,57	1,284	135
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Maestro: Educación Infantil	4,08	,915	187
	Maestro: Educación Primaria	4,01	,755	94
	Maestro: Educación Musical	3,65	,972	107
	Maestro: Educación Especial	3,70	,993	161
	Maestro: Educación Física	3,81	,869	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,79	,991	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,75	,960	135
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	Maestro: Educación Infantil	3,99	,992	187
	Maestro: Educación Primaria	3,74	,891	94
	Maestro: Educación Musical	3,68	,967	107
	Maestro: Educación Especial	3,55	1,151	161
	Maestro: Educación Física	3,74	,842	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,75	1,011	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,63	1,035	135
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Maestro: Educación Infantil	4,13	,873	187
	Maestro: Educación Primaria	4,02	,816	94
	Maestro: Educación Musical	3,73	,996	107
	Maestro: Educación Especial	3,71	,990	161
	Maestro: Educación Física	3,81	,859	121
	Maestro: Lengua Extranjera	4,02	,809	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,87	,893	135
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	Maestro: Educación Infantil	4,19	,957	187
	Maestro: Educación Primaria	4,10	,940	94
	Maestro: Educación Musical	3,97	,906	107

	Maestro: Educación Especial	3,86	1,061	160
	Maestro: Educación Física	3,77	1,023	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,93	,936	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,90	,995	135
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Maestro: Educación Infantil	4,15	,927	187
	Maestro: Educación Primaria	4,06	,865	94
	Maestro: Educación Musical	3,88	,963	106
	Maestro: Educación Especial	3,80	1,083	161
	Maestro: Educación Física	3,89	,964	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,99	1,025	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	4,04	,937	134
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Maestro: Educación Infantil	3,85	1,085	186
	Maestro: Educación Primaria	3,93	,883	94
	Maestro: Educación Musical	3,80	1,023	107
	Maestro: Educación Especial	3,72	1,130	161
	Maestro: Educación Física	3,81	,879	121
	Maestro: Lengua Extranjera	3,88	1,053	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,76	1,109	135
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Maestro: Educación Infantil	2,55	1,113	187
	Maestro: Educación Primaria	2,61	1,147	94
	Maestro: Educación Musical	2,59	1,055	107
	Maestro: Educación Especial	2,30	1,162	161
	Maestro: Educación Física	2,57	1,128	120
	Maestro: Lengua Extranjera	2,68	1,189	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	1,77	,946	135
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	Maestro: Educación Infantil	3,39	1,001	187
	Maestro: Educación Primaria	3,36	,993	94
	Maestro: Educación Musical	3,37	,908	106
	Maestro: Educación Especial	3,18	1,095	161
	Maestro: Educación Física	3,43	,877	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,32	1,066	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	2,73	1,059	135
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Maestro: Educación Infantil	2,48	1,123	187
	Maestro: Educación Primaria	2,47	1,242	94
	Maestro: Educación Musical	2,51	1,049	107
	Maestro: Educación Especial	2,46	1,069	160
	Maestro: Educación Física	2,37	1,216	120
	Maestro: Lengua Extranjera	2,60	1,248	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	2,23	1,106	135
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	Maestro: Educación Infantil	3,29	1,157	187
	Maestro: Educación Primaria	2,91	1,104	94
	Maestro: Educación Musical	3,58	1,060	106
	Maestro: Educación Especial	3,18	1,190	159
	Maestro: Educación Física	3,40	,956	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,27	1,158	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	2,96	1,248	135
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Maestro: Educación Infantil	3,70	1,121	187
	Maestro: Educación Primaria	3,23	1,111	94
	Maestro: Educación Musical	3,03	1,185	107
	Maestro: Educación Especial	3,14	1,209	161
	Maestro: Educación Física	3,23	1,165	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,36	1,309	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,10	1,202	135
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Maestro: Educación Infantil	3,48	1,092	186
	Maestro: Educación Primaria	3,40	1,030	94
	Maestro: Educación Musical	3,55	1,097	106
	Maestro: Educación Especial	3,21	1,169	161
	Maestro: Educación Física	3,09	1,209	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,31	1,244	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,14	1,114	135
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Maestro: Educación Infantil	2,39	1,250	184
	Maestro: Educación Primaria	2,59	1,256	94
	Maestro: Educación Musical	2,63	1,267	106

	Maestro: Educación Especial	2,58	1,241	160
	Maestro: Educación Física	2,48	1,230	120
	Maestro: Lengua Extranjera	2,79	1,273	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	1,76	,994	135
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Maestro: Educación Infantil	3,59	1,153	187
	Maestro: Educación Primaria	3,66	1,232	94
	Maestro: Educación Musical	3,50	1,224	107
	Maestro: Educación Especial	3,60	1,094	160
	Maestro: Educación Física	3,65	1,066	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,65	1,090	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,52	1,142	134
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	Maestro: Educación Infantil	4,07	1,136	187
	Maestro: Educación Primaria	3,77	1,102	94
	Maestro: Educación Musical	3,67	1,147	107
	Maestro: Educación Especial	3,86	1,084	160
	Maestro: Educación Física	3,88	1,006	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,80	1,149	120
	Psicopedagogía Mañana y tarde	3,81	1,134	135
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Maestro: Educación Infantil	2,92	1,270	185
	Maestro: Educación Primaria	3,22	1,128	94
	Maestro: Educación Musical	3,11	1,152	107
	Maestro: Educación Especial	2,97	1,239	158
	Maestro: Educación Física	3,08	1,210	120
	Maestro: Lengua Extranjera	3,24	1,204	121
	Psicopedagogía Mañana y tarde	2,81	1,179	134
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Maestro: Educación Infantil	3,37	1,189	162
	Maestro: Educación Primaria	3,29	1,203	80
	Maestro: Educación Musical	3,51	1,086	98
	Maestro: Educación Especial	3,59	1,086	138
	Maestro: Educación Física	3,60	1,085	110
	Maestro: Lengua Extranjera	3,54	1,151	109
	Psicopedagogía Mañana	3,77	1,045	117
24. No debe existir ninguna norma	Maestro: Educación Infantil	2,18	1,221	187
	Maestro: Educación Primaria	1,84	1,009	94
	Maestro: Educación Musical	1,95	1,161	107
	Maestro: Educación Especial	1,86	1,092	160
	Maestro: Educación Física	1,70	1,046	119
	Maestro: Lengua Extranjera	1,71	1,121	119
	Psicopedagogía Mañana	1,46	,844	135
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Maestro: Educación Infantil	4,02	1,045	187
	Maestro: Educación Primaria	3,65	1,180	94
	Maestro: Educación Musical	3,80	1,085	107
	Maestro: Educación Especial	3,58	1,149	161
	Maestro: Educación Física	3,83	1,036	119
	Maestro: Lengua Extranjera	3,55	1,236	120
	Psicopedagogía Mañana	4,23	,801	135
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Maestro: Educación Infantil	2,43	1,168	187
	Maestro: Educación Primaria	2,71	1,142	94
	Maestro: Educación Musical	2,94	1,080	107
	Maestro: Educación Especial	2,73	1,208	161
	Maestro: Educación Física	2,85	1,132	119
	Maestro: Lengua Extranjera	2,93	1,078	120
	Psicopedagogía Mañana	2,49	1,067	134
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Maestro: Educación Infantil	3,35	1,349	187
	Maestro: Educación Primaria	3,70	1,199	94
	Maestro: Educación Musical	3,80	1,142	106
	Maestro: Educación Especial	3,75	1,249	160
	Maestro: Educación Física	3,66	1,168	119
	Maestro: Lengua Extranjera	3,93	1,175	120
	Psicopedagogía Mañana	3,65	1,112	134
28. Recogidas en un documento donde se	Maestro: Educación Infantil	2,64	1,285	187
	Maestro: Educación Primaria	3,11	1,348	94

concreten las responsabilidades	Maestro: Educación Musical	3,34	1,228	107
	Maestro: Educación Especial	3,41	1,319	160
	Maestro: Educación Física	3,21	1,255	119
	Maestro: Lengua Extranjera	3,22	1,348	120
	Psicopedagogía Mañana	3,64	1,231	135
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Maestro: Educación Infantil	3,11	1,153	186
	Maestro: Educación Primaria	3,49	1,003	94
	Maestro: Educación Musical	3,33	1,119	106
	Maestro: Educación Especial	3,34	1,118	157
	Maestro: Educación Física	3,29	1,026	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,34	1,099	119
	Psicopedagogía Mañana	3,36	1,117	135
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Maestro: Educación Infantil	3,29	1,245	187
	Maestro: Educación Primaria	3,76	1,013	94
	Maestro: Educación Musical	3,76	,921	106
	Maestro: Educación Especial	3,70	1,175	155
	Maestro: Educación Física	3,82	,988	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,87	1,100	120
	Psicopedagogía Mañana	3,79	1,041	134
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Maestro: Educación Infantil	3,35	1,235	186
	Maestro: Educación Primaria	3,78	,963	94
	Maestro: Educación Musical	3,41	1,169	106
	Maestro: Educación Especial	3,54	1,224	158
	Maestro: Educación Física	3,39	1,221	116
	Maestro: Lengua Extranjera	3,52	1,263	120
	Psicopedagogía Mañana	3,55	1,080	134
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Maestro: Educación Infantil	3,77	1,209	186
	Maestro: Educación Primaria	4,17	,888	94
	Maestro: Educación Musical	3,89	1,063	106
	Maestro: Educación Especial	3,96	1,167	158
	Maestro: Educación Física	3,76	1,104	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,87	1,107	120
	Psicopedagogía Mañana	3,99	1,022	134
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	Maestro: Educación Infantil	4,33	,801	187
	Maestro: Educación Primaria	4,04	,994	94
	Maestro: Educación Musical	3,79	1,119	106
	Maestro: Educación Especial	3,74	1,152	158
	Maestro: Educación Física	3,62	1,096	117
	Maestro: Lengua Extranjera	4,04	,982	120
	Psicopedagogía Mañana	3,84	,961	135
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	Maestro: Educación Infantil	4,45	,641	187
	Maestro: Educación Primaria	4,20	,784	94
	Maestro: Educación Musical	3,82	,964	106
	Maestro: Educación Especial	3,91	,884	158
	Maestro: Educación Física	3,77	,986	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,98	,996	120
	Psicopedagogía Mañana	3,91	,851	135
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	Maestro: Educación Infantil	4,52	,683	187
	Maestro: Educación Primaria	4,44	,712	94
	Maestro: Educación Musical	4,19	,852	106
	Maestro: Educación Especial	4,28	,791	158
	Maestro: Educación Física	4,16	,787	117
	Maestro: Lengua Extranjera	4,32	,889	120
	Psicopedagogía Mañana	4,43	,677	133
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	Maestro: Educación Infantil	4,41	,793	187
	Maestro: Educación Primaria	4,25	,816	93
	Maestro: Educación Musical	3,97	,833	106
	Maestro: Educación Especial	3,90	1,026	157
	Maestro: Educación Física	3,82	,988	117
	Maestro: Lengua Extranjera	4,00	1,070	118
	Psicopedagogía Mañana	4,15	,775	135
37. Durante la realización hacemos puestas en común	Maestro: Educación Infantil	4,31	,860	184
	Maestro: Educación Primaria	4,04	,903	94

para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Maestro: Educación Musical	3,92	,891	106
	Maestro: Educación Especial	3,70	1,198	158
	Maestro: Educación Física	3,72	1,070	116
	Maestro: Lengua Extranjera	3,78	1,182	120
	Psicopedagogía Mañana	3,98	,934	135
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	Maestro: Educación Infantil	3,92	1,182	187
	Maestro: Educación Primaria	3,55	1,331	93
	Maestro: Educación Musical	3,25	1,317	106
	Maestro: Educación Especial	3,22	1,367	158
	Maestro: Educación Física	3,13	1,430	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,43	1,370	120
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	Psicopedagogía Mañana	3,46	1,303	135
	Maestro: Educación Infantil	3,74	1,169	187
	Maestro: Educación Primaria	3,59	1,186	94
	Maestro: Educación Musical	3,27	1,167	106
	Maestro: Educación Especial	3,34	1,230	158
	Maestro: Educación Física	3,15	1,193	117
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	Maestro: Lengua Extranjera	3,45	1,276	120
	Psicopedagogía Mañana	3,45	1,284	134
	Maestro: Educación Infantil	4,25	,970	187
	Maestro: Educación Primaria	4,07	,953	94
	Maestro: Educación Musical	4,09	,834	106
	Maestro: Educación Especial	3,94	1,054	158
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	Maestro: Educación Física	4,00	,919	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,93	1,038	120
	Psicopedagogía Mañana	4,02	1,156	135
	Maestro: Educación Infantil	3,85	,861	187
	Maestro: Educación Primaria	3,67	,808	94
	Maestro: Educación Musical	3,73	1,000	106
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	Maestro: Educación Especial	3,61	,972	157
	Maestro: Educación Física	3,65	,950	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,68	1,030	120
	Psicopedagogía Mañana	3,61	,985	135
	Maestro: Educación Infantil	4,09	,941	187
	Maestro: Educación Primaria	3,91	,958	94
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	Maestro: Educación Musical	3,93	,998	106
	Maestro: Educación Especial	4,04	,970	158
	Maestro: Educación Física	3,79	,908	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,86	1,019	119
	Psicopedagogía Mañana	4,15	,918	135
	Maestro: Educación Infantil	3,55	1,192	187
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	Maestro: Educación Primaria	3,24	1,189	94
	Maestro: Educación Musical	3,56	1,240	105
	Maestro: Educación Especial	3,55	1,208	158
	Maestro: Educación Física	3,63	1,014	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,73	1,125	119
	Psicopedagogía Mañana	3,18	1,227	135
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	Maestro: Educación Infantil	3,96	1,044	187
	Maestro: Educación Primaria	3,94	1,082	93
	Maestro: Educación Musical	3,69	1,086	105
	Maestro: Educación Especial	3,63	1,257	157
	Maestro: Educación Física	3,85	,874	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,88	1,114	119
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de	Psicopedagogía Mañana	3,51	1,290	134
	Maestro: Educación Infantil	4,20	,938	187
	Maestro: Educación Primaria	3,94	,965	93
	Maestro: Educación Musical	3,92	,992	106
	Maestro: Educación Especial	3,96	,923	158
	Maestro: Educación Física	3,91	,851	117
	Maestro: Lengua Extranjera	4,05	,995	120
	Psicopedagogía Mañana	3,95	1,060	135
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de	Maestro: Educación Infantil	3,64	1,243	187
	Maestro: Educación Primaria	3,83	1,059	93

participación de cada uno de los miembros del grupo	Maestro: Educación Musical	3,56	1,130	106
	Maestro: Educación Especial	3,55	1,345	156
	Maestro: Educación Física	3,63	1,072	117
	Maestro: Lengua Extranjera	3,64	1,121	120
	Psicopedagogia Mañana	3,15	1,324	135
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Maestro: Educación Infantil	3,45	1,233	185
	Maestro: Educación Primaria	3,62	1,108	94
	Maestro: Educación Musical	3,21	1,193	106
	Maestro: Educación Especial	3,27	1,229	155
	Maestro: Educación Física	3,35	1,152	116
	Maestro: Lengua Extranjera	3,43	1,218	119
	Psicopedagogia Mañana	3,11	1,302	134
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	Maestro: Educación Infantil	3,15	1,364	187
	Maestro: Educación Primaria	3,26	1,374	93
	Maestro: Educación Musical	3,07	1,319	106
	Maestro: Educación Especial	2,87	1,323	155
	Maestro: Educación Física	2,90	1,247	116
	Maestro: Lengua Extranjera	2,98	1,322	120
	Psicopedagogia Mañana	2,66	1,377	144

ANEXO VIII

Comparación de medias entre las muestras de alumnado y profesorado

Elemento	Muestra	N	Media	S
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	Profesorado	63	4,33	,950
	Alumnado	915	4,11	,937
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	Profesorado	64	4,00	1,008
	Alumnado	925	4,21	,911
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Profesorado	64	3,52	1,113
	Alumnado	922	3,59	1,041
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Profesorado	64	3,36	1,132
	Alumnado	923	3,67	1,144
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Profesorado	64	2,73	1,102
	Alumnado	925	2,95	1,203
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Profesorado	64	4,31	,957
	Alumnado	926	3,84	,942
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	Profesorado	64	3,98	1,076
	Alumnado	926	3,74	1,007
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Profesorado	64	4,16	,912
	Alumnado	925	3,91	,908
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	Profesorado	64	4,17	1,092
	Alumnado	924	3,97	,987
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Profesorado	64	4,14	,941
	Alumnado	923	3,98	,978
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Profesorado	64	3,75	1,069
	Alumnado	925	3,81	1,040
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Profesorado	64	3,00	1,309
	Alumnado	924	2,42	1,143
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	Profesorado	63	3,49	1,105
	Alumnado	924	3,25	1,032
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Profesorado	64	1,89	,994
	Alumnado	924	2,44	1,147
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	Profesorado	63	3,56	1,118
	Alumnado	921	3,23	1,150
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Profesorado	62	2,69	1,182
	Alumnado	925	3,28	1,204
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Profesorado	62	3,05	1,234
	Alumnado	923	3,31	1,147
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Profesorado	62	2,65	1,256
	Alumnado	920	2,44	1,251
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Profesorado	64	3,59	1,306
	Alumnado	922	3,59	1,137
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	Profesorado	64	3,75	1,141
	Alumnado	923	3,86	1,113
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Profesorado	64	2,94	1,194
	Alumnado	919	3,03	1,212
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Profesorado	54	3,63	1,278
	Alumnado	814	3,53	1,127
23. Tener un número de participantes	Profesorado	57	4,39	1,065
	Alumnado	748	4,31	,971
24. No deben existir normas	Profesorado	61	1,74	1,124
	Alumnado	921	1,83	1,105
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Profesorado	62	3,15	1,266
	Alumnado	923	3,82	1,099
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Profesorado	62	2,82	1,274
	Alumnado	922	2,70	1,145
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Profesorado	63	4,14	1,105
	Alumnado	920	3,67	1,224
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Profesorado	63	3,71	1,373
	Alumnado	922	3,20	1,323
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Profesorado	62	3,55	1,351
	Alumnado	914	3,30	1,102
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Profesorado	63	3,97	1,150
	Alumnado	913	3,68	1,111

31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Profesorado	63	3,48	1,318
	Alumnado	914	3,49	1,183
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Profesorado	64	3,86	1,096
	Alumnado	915	3,90	1,105
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	Profesorado	60	3,77	1,125
	Alumnado	917	3,94	1,035
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	Profesorado	61	3,66	1,063
	Alumnado	917	4,03	,896
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	Profesorado	61	3,80	1,046
	Alumnado	915	4,35	,775
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	Profesorado	60	3,53	1,065
	Alumnado	913	4,09	,926
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Profesorado	61	3,05	1,102
	Alumnado	913	3,94	1,036
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	Profesorado	60	2,75	1,159
	Alumnado	916	3,45	1,344
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	Profesorado	60	2,68	1,157
	Alumnado	916	3,45	1,226
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	Profesorado	63	4,37	,885
	Alumnado	917	4,05	1,005
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	Profesorado	63	4,48	,800
	Alumnado	916	3,69	,946
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	Profesorado	63	4,52	,877
	Alumnado	916	3,98	,962
44. Controlamos la asistencia a clase	Profesorado	63	3,33	1,403
	Alumnado	915	3,50	1,186
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	Profesorado	52	3,98	1,075
	Alumnado	912	3,78	1,129
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	Profesorado	63	4,30	,835
	Alumnado	916	4,01	,963
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Profesorado	63	3,92	1,168
	Alumnado	914	3,56	1,218
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Profesorado	63	3,48	1,293
	Alumnado	909	3,34	1,219
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	Profesorado	63	3,06	1,268
	Alumnado	911	2,98	1,343

Elemento	T	P	¿Diferencias?	
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	1,861	,063	No	
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	-1,787	,074	No	
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	-,543	,588	No	
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	-2,099	,036	Sí	Alum.
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	-1,368	,172	No	
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	3,903	,000	Sí	Prof.
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	1,879	,061	No	
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	2,123	,034	Sí	Prof.
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	1,607	,108	No	
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1,287	,198	No	
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	-,476	,635	No	
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	3,881	,000	Sí	Prof.
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	1,810	,071	No	
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	-3,768	,000	Sí	Alum.
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	2,176	,030	Sí	Prof.
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	-3,737	,000	Sí	Alum.
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	-1,729	,084	No	
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1,228	,220	No	
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	-,004	,997	No	
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	-,765	,445	No	
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	-,580	,562	No	
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	,642	,521	No	
23. Tener un número de participantes	,554	,580	No	
24. No deben existir normas	-,658	,511	No	
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	-4,665	,000	Sí	Alum.
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	,820	,413	No	
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	3,008	,003	Sí	Prof.
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	2,993	,003	Sí	Prof.
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1,398	,167	No	
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	1,994	,046	Sí	Prof.
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	-,090	,928	No	
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	-,304	,762	No	
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	-1,234	,217	No	
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	-2,707	,009	Sí	Alum.
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	-5,170	,000	Sí	Alum.
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	-4,457	,000	Sí	Alum.
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	-6,456	,000	Sí	Alum.
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	-3,944	,000	Sí	Alum.
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	-4,679	,000	Sí	Alum.
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	2,399	,017	Sí	Prof.
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	6,420	,000	Sí	Prof.
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	4,334	,000	Sí	Prof.
44. Controlamos la asistencia a clase	-1,055	,292	No	
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	1,253	,210	No	
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	2,693	,009	Sí	Prof.
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	2,277	,023	Sí	Prof.
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	,834	,405	No	
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	,496	,620	No	

ANEXO IX

CUESTIONARIO PROFESORADO

PRUEBA DE T POR SEXO

Descriptivos

Elementos	Sexo	Media	Desviación típ.	N
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales	Mujer	4,15	,916	699
	Hombre	3,97	,985	213
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros	Mujer	4,24	,896	706
	Hombre	4,11	,953	216
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Mujer	3,66	1,012	703
	Hombre	3,37	1,109	216
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Mujer	3,68	1,170	704
	Hombre	3,64	1,042	216
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Mujer	2,97	1,199	706
	Hombre	2,89	1,203	216
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Mujer	3,88	,918	706
	Hombre	3,70	1,000	217
7. Sentirme parte activa de mi propio aprendizaje	Mujer	3,80	1,000	706
	Hombre	3,55	,999	217
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Mujer	3,95	,874	705
	Hombre	3,78	,979	217
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi profesión	Mujer	4,04	,954	705
	Hombre	3,75	1,054	216
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Mujer	4,01	,969	704
	Hombre	3,87	1,003	217
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Mujer	3,86	1,021	705
	Hombre	3,71	1,061	217
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Mujer	2,43	1,151	704
	Hombre	2,40	1,122	217
13. Nivel de dificultad adecuado para nuestra formación	Mujer	3,26	1,041	705
	Hombre	3,20	1,005	216
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Mujer	2,46	1,135	704
	Hombre	2,40	1,190	217
15. Asistencia a clase resuelve las dudas del trabajo en grupo	Mujer	3,21	1,169	702
	Hombre	3,32	1,068	216
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Mujer	3,34	1,183	705
	Hombre	3,10	1,256	217
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Mujer	3,41	1,115	704
	Hombre	3,00	1,203	216
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Mujer	2,44	1,243	700
	Hombre	2,47	1,280	217
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Mujer	3,60	1,135	703
	Hombre	3,56	1,143	216
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso	Mujer	3,91	1,106	704
	Hombre	3,74	1,112	216
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Mujer	3,03	1,221	700
	Hombre	3,03	1,195	216
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Mujer	3,51	1,141	619
	Hombre	3,60	1,081	193
24. No debe existir ninguna norma	Mujer	1,85	1,095	702
	Hombre	1,77	1,134	216
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Mujer	3,83	1,089	704
	Hombre	3,80	1,130	216
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Mujer	2,68	1,148	703

	Hombre	2,78	1,132	216
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Mujer	3,70	1,230	701
	Hombre	3,59	1,190	216
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Mujer	3,19	1,315	703
	Hombre	3,24	1,339	216
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Mujer	3,29	1,104	697
	Hombre	3,36	1,082	214
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Mujer	3,65	1,136	696
	Hombre	3,78	1,004	214
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Mujer	3,48	1,182	697
	Hombre	3,52	1,186	214
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Mujer	3,91	1,114	698
	Hombre	3,91	1,066	214
33. Nos reunimos al inicio para planificar los distintos pasos	Mujer	4,06	,954	700
	Hombre	3,57	1,179	214
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesorado	Mujer	4,14	,825	700
	Hombre	3,69	1,015	214
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes	Mujer	4,42	,728	700
	Hombre	4,12	,878	212
36. Tomamos decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo	Mujer	4,16	,895	696
	Hombre	3,87	,997	214
37. Durante la realización hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Mujer	4,00	1,004	697
	Hombre	3,75	1,112	213
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	Mujer	3,54	1,299	700
	Hombre	3,18	1,439	213
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	Mujer	3,52	1,191	699
	Hombre	3,23	1,289	214
40. El profesorado facilita pautas claras para las actividades grupales a desarrollar	Mujer	4,08	1,016	700
	Hombre	3,97	,946	214
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.	Mujer	3,72	,919	699
	Hombre	3,61	1,014	214
42. El profesorado supervisa el trabajo de grupo	Mujer	4,05	,936	699
	Hombre	3,78	,990	214
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	Mujer	3,49	1,192	698
	Hombre	3,54	1,157	214
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	Mujer	3,81	1,135	697
	Hombre	3,67	1,103	212
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	Mujer	4,06	,961	699
	Hombre	3,85	,938	214
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Mujer	3,58	1,240	698
	Hombre	3,48	1,143	213
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Mujer	3,38	1,229	693
	Hombre	3,24	1,180	213
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	Mujer	3,01	1,352	695
	Hombre	2,86	1,312	213

Elementos	t	p
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	1,004	,319
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	1,269	,209
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1,008	,317
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	,749	,457
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	2,420	,018
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,562	,576
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	,374	,709
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	,852	,397
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	2,022	,048
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,445	,658
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1,073	,288
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	1,989	,051
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	2,091	,041
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	,294	,770
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	-,353	,725
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1,098	,277
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	2,933	,005
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	-,658	,513
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,472	,638
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	-,778	,439
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1,818	,074
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1,502	,139
24. No deben existir normas	-1,112	,270
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	2,039	,046
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	-,323	,748
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1,093	,279
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	1,039	,303
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1,196	,236
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	,481	,632
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	1,244	,218
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1,487	,142
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	-,372	,711
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	,672	,504
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	,819	,416
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	-,049	,961
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	,043	,966
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	,000	1,000
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	,234	,815
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	-,136	,893
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	-,252	,802
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	,934	,354
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	-,264	,793
44. Controlamos la asistencia a clase	1,939	,057
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	-,101	,920
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	-,756	,453
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	-,435	,665
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1,179	,243
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	2,216	,030
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	-,691	,493

ANEXO X

PROFESORADO-ANOVA EN FUNCIÓN DEL CURSO

Elementos	F	Sig.
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	,324	,860
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	1,204	,319
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	,825	,515
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	2,086	,095
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,874	,485
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	,202	,936
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	,975	,428
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	1,459	,227
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	,768	,551
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	,179	,948
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	,973	,430
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	,135	,969
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	,180	,948
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	,912	,463
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	4,242	,005
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	,163	,956
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	,962	,436
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1,413	,242
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	,029	,998
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	,609	,658
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1,146	,345
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1,806	,144
24. No deben existir normas	1,224	,312
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	,749	,563
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	,586	,674
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1,066	,382
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	,628	,644
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	,741	,569
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	,615	,653
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	1,576	,194
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1,700	,163
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	,961	,436
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	,611	,656
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	,929	,454
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	,259	,903
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	,187	,944
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	,186	,945
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	1,219	,314
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	1,146	,345
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	,303	,875
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	,297	,878
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	,698	,596
44. Controlamos la asistencia a clase	,837	,507
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	,566	,689
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	,583	,676
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	,984	,424
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	,458	,766
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	,681	,608
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	1,586	,191

DESCRIPTIVOS

Elemento	Curso	Media	Desv. Típica	N
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	1º	4,33	,888	12
	2º	4,62	,870	13
	3º	4,33	,767	18
	4º	4,56	,882	9
	5º	4,38	,744	8
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	1º	4,15	1,214	13
	2º	4,46	,660	13
	3º	3,78	1,166	18
	4º	3,78	,667	9
	5º	3,75	1,035	8
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1º	3,31	1,377	13
	2º	3,69	1,032	13
	3º	3,50	1,098	18
	4º	4,11	,782	9
	5º	3,50	,756	8
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1º	4,08	,760	13
	2º	3,08	,862	13
	3º	3,06	1,305	18
	4º	3,56	1,130	9
	5º	3,38	1,188	8
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1º	2,54	1,198	13
	2º	3,00	,913	13
	3º	2,89	1,278	18
	4º	3,00	1,118	9
	5º	2,25	,707	8
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	1º	4,23	,927	13
	2º	4,38	,961	13
	3º	4,50	,707	18
	4º	4,44	,726	9
	5º	4,38	,916	8
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	1º	3,62	1,325	13
	2º	4,23	,832	13
	3º	4,17	,924	18
	4º	4,33	,866	9
	5º	3,88	1,126	8
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	1º	4,08	,954	13
	2º	4,69	,630	13
	3º	4,00	,907	18
	4º	4,22	,667	9
	5º	4,25	,886	8
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	1º	3,85	1,214	13
	2º	4,23	1,166	13
	3º	4,50	,786	18
	4º	4,11	1,054	9
	5º	4,25	1,035	8
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1º	4,08	1,038	13
	2º	4,23	,832	13
	3º	4,28	,826	18
	4º	4,22	,667	9
	5º	4,38	,744	8
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1º	3,46	1,127	13
	2º	4,15	,689	13
	3º	3,72	1,127	18
	4º	4,11	1,054	9
	5º	3,75	1,035	8
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	1º	3,15	1,214	13
	2º	3,08	1,115	13
	3º	3,11	1,367	18

	4º	3,11	1,616	9
	5º	2,75	1,389	8
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	1º	3,42	1,165	12
	2º	3,46	,967	13
	3º	3,67	1,188	18
	4º	3,56	1,014	9
	5º	3,75	1,035	8
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	1º	1,77	1,092	13
	2º	1,62	,768	13
	3º	2,22	1,114	18
	4º	2,11	1,054	9
	5º	1,75	,886	8
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	1º	3,54	1,127	13
	2º	3,92	,793	12
	3º	2,89	1,132	18
	4º	4,00	,866	9
	5º	4,38	,744	8
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1º	2,77	1,235	13
	2º	2,64	1,206	11
	3º	2,61	1,092	18
	4º	2,78	1,394	9
	5º	3,00	1,309	8
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1º	2,92	1,320	13
	2º	3,58	1,240	12
	3º	2,72	1,127	18
	4º	3,13	,835	8
	5º	3,13	1,458	8
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1º	2,31	1,377	13
	2º	3,17	1,586	12
	3º	2,71	,920	17
	4º	2,89	1,269	9
	5º	2,00	,926	8
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	1º	3,69	1,182	13
	2º	3,69	1,316	13
	3º	3,56	1,199	18
	4º	3,67	1,658	9
	5º	3,63	1,506	8
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	1º	3,62	1,609	13
	2º	3,77	1,092	13
	3º	3,67	,970	18
	4º	4,33	,707	9
	5º	3,75	1,282	8
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1º	2,92	1,115	13
	2º	2,92	1,498	13
	3º	3,28	1,127	18
	4º	2,22	,833	9
	5º	2,88	1,356	8
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1º	3,38	1,408	8
	2º	4,46	,877	13
	3º	3,50	1,557	14
	4º	3,44	1,236	9
	5º	3,25	,886	8
24. No deben existir normas	1º	1,42	1,165	12
	2º	1,42	,996	12
	3º	1,89	,963	18
	4º	2,38	1,506	8
	5º	1,63	1,188	8
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	1º	2,75	1,357	12
	2º	2,92	1,441	13
	3º	3,22	1,060	18
	4º	3,63	1,408	8
	5º	3,38	1,188	8
26. Deben existir, pero establecidas por el	1º	2,42	1,564	12

profesorado	2º	2,69	1,109	13
	3º	3,06	1,305	18
	4º	2,88	,991	8
	5º	3,13	1,356	8
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	1º	3,77	1,363	13
	2º	4,00	1,000	13
	3º	4,56	,705	18
	4º	4,13	1,458	8
	5º	4,25	1,165	8
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	1º	3,23	1,641	13
	2º	4,08	1,115	13
	3º	3,72	1,320	18
	4º	3,88	1,553	8
	5º	3,63	1,506	8
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1º	3,38	1,660	13
	2º	4,08	1,188	13
	3º	3,24	1,147	17
	4º	3,50	1,512	8
	5º	3,50	1,512	8
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	1º	3,92	1,382	13
	2º	4,23	1,013	13
	3º	4,11	,832	18
	4º	3,75	1,389	8
	5º	3,50	1,512	8
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	1º	3,31	1,251	13
	2º	3,69	1,316	13
	3º	3,89	1,132	18
	4º	3,13	1,808	8
	5º	2,63	1,188	8
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1º	4,00	,816	13
	2º	3,77	1,013	13
	3º	4,17	,924	18
	4º	3,89	1,364	9
	5º	3,00	1,512	8
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	1º	3,50	1,243	12
	2º	3,58	1,084	12
	3º	4,18	1,131	17
	4º	3,67	,866	9
	5º	4,00	,926	8
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	1º	3,67	1,155	12
	2º	3,54	,967	13
	3º	3,94	1,088	17
	4º	3,33	1,118	9
	5º	3,88	,991	8
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	1º	3,58	1,084	12
	2º	3,77	,927	13
	3º	4,18	,883	17
	4º	3,56	1,236	9
	5º	4,00	,926	8
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1º	3,55	1,036	11
	2º	3,46	1,127	13
	3º	3,71	1,160	17
	4º	3,78	,972	9
	5º	3,38	,744	8
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	1º	3,00	1,279	12
	2º	3,23	1,013	13
	3º	3,06	1,298	17
	4º	2,89	,928	9
	5º	3,25	,707	8
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	1º	2,55	1,214	11
	2º	2,77	1,013	13
	3º	2,94	1,435	17
	4º	2,78	,972	9

	5º	2,75	1,035	8
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	1º	3,64	1,206	11
	2º	4,00	,408	13
	3º	3,82	,883	17
	4º	3,56	1,130	9
	5º	4,38	,518	8
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	1º	3,00	1,095	11
	2º	2,62	1,193	13
	3º	3,00	1,225	17
	4º	2,11	1,054	9
	5º	2,50	1,069	8
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	1º	4,25	1,138	12
	2º	4,46	,660	13
	3º	4,28	,895	18
	4º	4,44	,726	9
	5º	4,63	1,061	8
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1º	4,33	1,155	12
	2º	4,54	,519	13
	3º	4,44	,705	18
	4º	4,67	,500	9
	5º	4,63	1,061	8
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	1º	4,33	1,231	12
	2º	4,77	,439	13
	3º	4,39	1,037	18
	4º	4,78	,441	9
	5º	4,63	,744	8
44. Controlamos la asistencia a clase	1º	3,08	1,505	12
	2º	3,00	1,581	13
	3º	3,67	1,372	18
	4º	3,67	1,000	9
	5º	2,88	1,553	8
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	1º	3,78	1,481	9
	2º	4,08	,862	13
	3º	4,23	,927	13
	4º	4,13	,835	8
	5º	3,50	1,643	6
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	1º	4,58	,669	12
	2º	4,15	,801	13
	3º	4,28	,895	18
	4º	4,44	,726	9
	5º	4,13	1,126	8
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1º	4,00	1,279	12
	2º	4,15	,555	13
	3º	3,50	1,339	18
	4º	4,33	,866	9
	5º	3,88	1,642	8
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1º	3,17	1,337	12
	2º	3,85	,801	13
	3º	3,44	1,580	18
	4º	3,67	1,118	9
	5º	3,38	1,685	8
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	1º	2,83	1,403	12
	2º	3,46	,877	13
	3º	2,83	1,425	18
	4º	3,33	1,323	9
	5º	3,25	1,282	8
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	1º	3,58	1,564	12
	2º	4,25	,754	12
	3º	3,59	1,064	17
	4º	4,56	,726	9
	5º	3,88	1,356	8

ANEXO XI

PROFESORADO-ANOVA EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN

Elementos	F	Sig.
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	3,224	,009
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	3,018	,013
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	2,627	,026
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1,789	,119
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	,941	,474
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	4,074	,002
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	3,599	,004
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	3,503	,005
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	1,719	,134
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	4,532	,001
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	2,299	,048
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	1,093	,379
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	2,180	,059
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	1,503	,195
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	3,381	,007
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	,661	,681
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	,672	,673
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1,770	,124
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	2,649	,025
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	1,198	,322
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	1,642	,153
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	1,906	,101
24. No deben existir normas	,738	,622
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	1,019	,424
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	,941	,474
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	,675	,671
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	,894	,506
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	1,175	,334
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	,800	,575
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	2,012	,080
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1,052	,403
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	,533	,781
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	1,165	,340
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	2,051	,076
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1,096	,378
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	1,768	,125
38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo	1,483	,203
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	,615	,717
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	2,476	,036
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	1,169	,337
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1,605	,164
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	1,089	,381
44. Controlamos la asistencia a clase	1,880	,101
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	,661	,681
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	1,212	,315
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	,505	,802
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	1,069	,392
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	1,634	,156
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	,846	,541

DESCRIPTIVOS

Elementos	Titulación	Media	Desv. Típica	N
1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado	Educación Infantil	4,50	,926	8
	Educación Primaria	3,83	,753	6
	Educación Especial	4,50	,756	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,488	8
	Educación Musical	5,00	,000	6
	Educación Física	4,57	,535	7
	Psicopedagogía	4,47	,800	17
2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor	Educación Infantil	4,50	,926	8
	Educación Primaria	3,00	1,414	7
	Educación Especial	4,63	,744	8
	Lengua Extranjera	3,63	1,061	8
	Educación Musical	4,50	,548	6
	Educación Física	4,14	,900	7
	Psicopedagogía	3,76	,831	17
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	Educación Infantil	4,25	,886	8
	Educación Primaria	2,86	1,069	7
	Educación Especial	3,88	1,126	8
	Lengua Extranjera	2,63	1,408	8
	Educación Musical	3,67	1,211	6
	Educación Física	3,14	1,069	7
	Psicopedagogía	3,82	,809	17
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	Educación Infantil	4,13	,835	8
	Educación Primaria	3,43	,976	7
	Educación Especial	3,13	1,126	8
	Lengua Extranjera	2,38	1,506	8
	Educación Musical	3,50	1,049	6
	Educación Física	3,43	,976	7
	Psicopedagogía	3,47	1,125	17
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	Educación Infantil	2,88	1,126	8
	Educación Primaria	2,14	,900	7
	Educación Especial	2,88	1,458	8
	Lengua Extranjera	2,38	,916	8
	Educación Musical	3,17	1,722	6
	Educación Física	3,29	,756	7
	Psicopedagogía	2,65	,996	17
6. Exponer y defender ideas ante otras personas	Educación Infantil	4,50	,756	8
	Educación Primaria	3,57	,976	7
	Educación Especial	4,75	,463	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,389	8
	Educación Musical	4,67	,816	6
	Educación Física	4,86	,378	7
	Psicopedagogía	4,41	,795	17
7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje	Educación Infantil	3,88	,835	8
	Educación Primaria	3,14	1,215	7
	Educación Especial	4,38	,916	8
	Lengua Extranjera	3,00	1,309	8
	Educación Musical	4,67	,816	6
	Educación Física	4,71	,488	7
	Psicopedagogía	4,12	,993	17
8. Entender conocimientos e ideas de los compañeros	Educación Infantil	4,63	,744	8
	Educación Primaria	3,43	1,134	7
	Educación Especial	4,50	,535	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,035	8
	Educación Musical	4,33	1,033	6
	Educación Física	4,57	,535	7
	Psicopedagogía	4,24	,752	17
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional	Educación Infantil	4,13	,991	8
	Educación Primaria	3,57	,976	7
	Educación Especial	4,63	,744	8
	Lengua Extranjera	3,38	1,847	8

	Educación Musical	4,67	,516	6
	Educación Física	4,57	,787	7
	Psicopedagogía	4,18	1,015	17
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	Educación Infantil	4,25	,886	8
	Educación Primaria	3,57	,976	7
	Educación Especial	4,88	,354	8
	Lengua Extranjera	3,00	1,195	8
	Educación Musical	4,50	,837	6
	Educación Física	4,29	,756	7
	Psicopedagogía	4,29	,686	17
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	Educación Infantil	3,88	,835	8
	Educación Primaria	3,29	,488	7
	Educación Especial	3,88	1,246	8
	Lengua Extranjera	2,75	1,389	8
	Educación Musical	4,33	1,033	6
	Educación Física	4,29	,756	7
	Psicopedagogía	3,94	1,029	17
12. La cantidad de trabajos en grupo se adecua a la carga lectiva del curso	Educación Infantil	3,25	1,035	8
	Educación Primaria	2,43	,976	7
	Educación Especial	3,13	1,356	8
	Lengua Extranjera	2,38	1,685	8
	Educación Musical	3,50	1,049	6
	Educación Física	3,71	,951	7
	Psicopedagogía	2,94	1,478	17
13. Nivel de dificultad adecuado para la formación del alumnado	Educación Infantil	3,38	,744	8
	Educación Primaria	2,83	1,329	6
	Educación Especial	3,75	1,165	8
	Lengua Extranjera	2,63	1,408	8
	Educación Musical	4,33	,516	6
	Educación Física	3,86	1,069	7
	Psicopedagogía	3,65	,996	17
14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados por distintas asignaturas	Educación Infantil	1,50	,926	8
	Educación Primaria	1,43	,535	7
	Educación Especial	1,88	1,126	8
	Lengua Extranjera	1,63	1,408	8
	Educación Musical	2,50	1,049	6
	Educación Física	2,57	,535	7
	Psicopedagogía	1,94	,966	17
15. Los módulos prácticos son el espacio idóneo para la elaboración del trabajo en grupo	Educación Infantil	3,88	,991	8
	Educación Primaria	3,33	,816	6
	Educación Especial	3,75	,886	8
	Lengua Extranjera	2,75	1,035	8
	Educación Musical	3,17	1,472	6
	Educación Física	2,57	1,272	7
	Psicopedagogía	4,18	,809	17
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	Educación Infantil	3,13	,835	8
	Educación Primaria	2,57	1,134	7
	Educación Especial	2,71	1,496	7
	Lengua Extranjera	2,38	1,061	8
	Educación Musical	2,00	,707	5
	Educación Física	2,71	1,113	7
	Psicopedagogía	2,88	1,317	17
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	Educación Infantil	2,88	1,126	8
	Educación Primaria	3,57	,976	7
	Educación Especial	2,50	1,512	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,165	8
	Educación Musical	2,60	1,517	5
	Educación Física	3,14	1,215	7
	Psicopedagogía	3,13	1,147	16
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	Educación Infantil	2,63	1,598	8
	Educación Primaria	3,86	,900	7
	Educación Especial	2,63	1,302	8
	Lengua Extranjera	2,00	,926	8
	Educación Musical	2,50	1,000	4
	Educación Física	2,29	1,113	7

	Psicopedagogía	2,47	1,179	17
19. Tener una composición diversa (edad, sexo, formación, experiencias)	Educación Infantil	3,50	,756	8
	Educación Primaria	3,43	,976	7
	Educación Especial	4,38	,744	8
	Lengua Extranjera	2,38	1,061	8
	Educación Musical	4,33	,816	6
	Educación Física	4,14	1,464	7
	Psicopedagogía	3,65	1,539	17
20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura	Educación Infantil	4,25	1,165	8
	Educación Primaria	3,29	1,254	7
	Educación Especial	4,00	1,069	8
	Lengua Extranjera	3,50	1,195	8
	Educación Musical	3,00	1,414	6
	Educación Física	3,71	1,113	7
	Psicopedagogía	4,06	1,029	17
21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura	Educación Infantil	2,75	,886	8
	Educación Primaria	3,29	1,113	7
	Educación Especial	2,75	1,488	8
	Lengua Extranjera	2,63	1,188	8
	Educación Musical	3,00	1,414	6
	Educación Física	4,00	,577	7
	Psicopedagogía	2,53	1,125	17
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador de grupo	Educación Infantil	4,00	1,155	7
	Educación Primaria	4,00	1,000	5
	Educación Especial	4,00	1,549	6
	Lengua Extranjera	2,57	1,272	7
	Educación Musical	4,60	,894	5
	Educación Física	4,00	1,732	5
	Psicopedagogía	3,35	1,057	17
24. No deben existir normas	Educación Infantil	1,43	,787	7
	Educación Primaria	1,86	1,215	7
	Educación Especial	1,29	,756	7
	Lengua Extranjera	1,88	1,458	8
	Educación Musical	1,17	,408	6
	Educación Física	2,00	1,155	7
	Psicopedagogía	2,00	1,366	16
25. Deben existir, pero establecidas por el alumnado	Educación Infantil	3,25	1,389	8
	Educación Primaria	2,57	1,272	7
	Educación Especial	2,43	1,134	7
	Lengua Extranjera	3,13	,835	8
	Educación Musical	3,50	1,378	6
	Educación Física	3,43	1,272	7
	Psicopedagogía	3,50	1,265	16
26. Deben existir, pero establecidas por el profesorado	Educación Infantil	3,25	1,581	8
	Educación Primaria	3,00	,816	7
	Educación Especial	2,00	1,000	7
	Lengua Extranjera	2,38	1,188	8
	Educación Musical	2,83	1,602	6
	Educación Física	3,14	1,574	7
	Psicopedagogía	3,00	1,155	16
27. Negociadas entre el profesorado y alumnado	Educación Infantil	3,63	1,506	8
	Educación Primaria	4,14	1,215	7
	Educación Especial	4,38	,744	8
	Lengua Extranjera	3,75	1,165	8
	Educación Musical	4,50	,548	6
	Educación Física	4,43	,787	7
	Psicopedagogía	4,19	1,276	16
28. Recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades	Educación Infantil	3,13	1,553	8
	Educación Primaria	3,86	,900	7
	Educación Especial	3,88	1,126	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,581	8
	Educación Musical	4,67	,816	6
	Educación Física	3,71	1,704	7
	Psicopedagogía	3,75	1,483	16

29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas	Educación Infantil	3,63	1,598	8
	Educación Primaria	3,50	,837	6
	Educación Especial	3,13	1,356	8
	Lengua Extranjera	3,25	1,389	8
	Educación Musical	4,83	,408	6
	Educación Física	3,43	1,272	7
	Psicopedagogía	3,50	1,461	16
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían no cumplir los compromisos	Educación Infantil	4,25	1,389	8
	Educación Primaria	3,86	,900	7
	Educación Especial	3,75	1,035	8
	Lengua Extranjera	4,25	1,035	8
	Educación Musical	4,67	,516	6
	Educación Física	3,86	1,215	7
	Psicopedagogía	3,63	1,408	16
31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones	Educación Infantil	3,50	1,195	8
	Educación Primaria	3,86	,900	7
	Educación Especial	2,88	1,356	8
	Lengua Extranjera	3,50	1,414	8
	Educación Musical	4,50	,837	6
	Educación Física	4,14	,900	7
	Psicopedagogía	2,88	1,500	16
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	Educación Infantil	4,13	,835	8
	Educación Primaria	3,43	,787	7
	Educación Especial	3,75	,886	8
	Lengua Extranjera	4,13	,991	8
	Educación Musical	4,33	,816	6
	Educación Física	4,29	1,113	7
	Psicopedagogía	3,47	1,463	17
33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar	Educación Infantil	3,63	1,188	8
	Educación Primaria	3,71	,951	7
	Educación Especial	4,00	1,000	7
	Lengua Extranjera	3,14	1,773	7
	Educación Musical	3,60	1,517	5
	Educación Física	4,17	1,169	6
	Psicopedagogía	3,82	,883	17
34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado	Educación Infantil	4,13	,835	8
	Educación Primaria	3,71	,951	7
	Educación Especial	3,71	1,113	7
	Lengua Extranjera	3,00	1,291	7
	Educación Musical	3,17	1,169	6
	Educación Física	4,17	,983	6
	Psicopedagogía	3,59	1,064	17
35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes	Educación Infantil	4,13	,835	8
	Educación Primaria	3,57	,787	7
	Educación Especial	4,00	,816	7
	Lengua Extranjera	2,86	1,574	7
	Educación Musical	3,67	,816	6
	Educación Física	4,67	,516	6
	Psicopedagogía	3,76	1,091	17
36. Toma decisiones consensuadas para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	Educación Infantil	3,50	1,195	8
	Educación Primaria	3,29	,756	7
	Educación Especial	4,00	1,000	7
	Lengua Extranjera	2,71	1,380	7
	Educación Musical	3,40	1,140	5
	Educación Física	3,83	1,169	6
	Psicopedagogía	3,59	,870	17
37. Durante la realización del trabajo hace "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo	Educación Infantil	3,38	1,061	8
	Educación Primaria	2,71	1,113	7
	Educación Especial	3,43	1,272	7
	Lengua Extranjera	2,00	,816	7
	Educación Musical	2,83	1,169	6
	Educación Física	3,50	1,378	6
	Psicopedagogía	3,06	,827	17
38. Participa equitativamente junto con todos los	Educación Infantil	2,88	1,246	8
	Educación Primaria	2,29	,951	7

componentes del grupo	Educación Especial	3,17	,753	6
	Lengua Extranjera	1,71	1,113	7
	Educación Musical	3,00	1,414	6
	Educación Física	3,17	1,602	6
	Psicopedagogía	2,76	,970	17
39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo	Educación Infantil	3,88	,835	8
	Educación Primaria	3,57	1,134	7
	Educación Especial	3,50	,837	6
	Lengua Extranjera	4,29	,488	7
	Educación Musical	3,67	1,033	6
	Educación Física	4,00	,894	6
40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora	Psicopedagogía	3,94	,966	17
	Educación Infantil	3,50	,926	8
	Educación Primaria	2,29	,951	7
	Educación Especial	3,00	,894	6
	Lengua Extranjera	1,86	1,069	7
	Educación Musical	2,67	,816	6
41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades grupales	Educación Física	3,33	1,633	6
	Psicopedagogía	2,29	1,047	17
	Educación Infantil	4,50	,535	8
	Educación Primaria	4,29	,756	7
	Educación Especial	4,38	,744	8
	Lengua Extranjera	3,88	1,356	8
42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	Educación Musical	4,83	,408	6
	Educación Física	3,83	1,169	6
	Psicopedagogía	4,53	,874	17
	Educación Infantil	4,63	,518	8
	Educación Primaria	4,14	,900	7
	Educación Especial	4,50	,535	8
43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula	Lengua Extranjera	3,88	1,356	8
	Educación Musical	5,00	,000	6
	Educación Física	4,50	,548	6
	Psicopedagogía	4,65	,786	17
	Educación Infantil	4,63	,744	8
	Educación Primaria	4,57	,535	7
44. Controlamos la asistencia a clase	Educación Especial	4,63	,744	8
	Lengua Extranjera	4,00	1,414	8
	Educación Musical	4,83	,408	6
	Educación Física	4,00	1,549	6
	Psicopedagogía	4,71	,588	17
	Educación Infantil	3,13	1,642	8
45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	Educación Primaria	2,43	,976	7
	Educación Especial	3,00	1,512	8
	Lengua Extranjera	3,50	1,690	8
	Educación Musical	4,83	,408	6
	Educación Física	3,17	1,329	6
	Psicopedagogía	3,29	1,312	17
46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad del grupo	Educación Infantil	4,00	1,069	8
	Educación Primaria	4,00	,816	4
	Educación Especial	3,83	,983	6
	Lengua Extranjera	3,33	1,366	6
	Educación Musical	4,60	,548	5
	Educación Física	4,17	1,169	6
47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	Psicopedagogía	3,86	1,231	14
	Educación Infantil	4,63	,518	8
	Educación Primaria	4,14	,900	7
	Educación Especial	4,50	,535	8
	Lengua Extranjera	3,75	1,165	8
	Educación Musical	4,67	,516	6
	Educación Física	4,00	,894	6
	Psicopedagogía	4,29	,920	17
	Educación Infantil	4,13	,835	8
	Educación Primaria	4,00	1,155	7
	Educación Especial	3,88	,835	8
	Lengua Extranjera	3,38	1,598	8

	Educación Musical	4,00	1,265	6
	Educación Física	3,50	1,378	6
	Psicopedagogía	4,12	1,269	17
48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno en la evaluación global del grupo	Educación Infantil	3,25	1,753	8
	Educación Primaria	3,57	1,134	7
	Educación Especial	3,63	,744	8
	Lengua Extranjera	2,63	1,188	8
	Educación Musical	4,33	1,033	6
	Educación Física	3,50	1,517	6
	Psicopedagogía	3,53	1,375	17
49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros	Educación Infantil	2,63	1,408	8
	Educación Primaria	2,71	,756	7
	Educación Especial	3,00	1,069	8
	Lengua Extranjera	2,50	1,512	8
	Educación Musical	4,33	,816	6
	Educación Física	3,00	1,673	6
	Psicopedagogía	3,29	1,263	17
50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal	Educación Infantil	3,57	1,512	7
	Educación Primaria	3,71	1,113	7
	Educación Especial	3,50	1,309	8
	Lengua Extranjera	3,63	1,408	8
	Educación Musical	4,50	,837	6
	Educación Física	3,80	,447	5
	Psicopedagogía	4,24	1,091	17

