

Otras aportaciones

El objetivo de este trabajo es indagar en los argumentos que esgrimen 94 futuros docentes para utilizar las técnicas de grupo en el aula. Concretamente, se pretende conocer el tipo de motivos que dan los participantes para emplear esta metodología, así como qué tipo de beneficios y costes se les asigna a las diferentes técnicas. Atendiendo a algunos procedimientos derivados del análisis de coste/beneficio hemos elaborado un *ranking* de probabilidad de utilización en el aula. Los resultados señalan que las técnicas son vistas de forma diferenciada aunque comparten el beneficio de mejorar las relaciones y el coste de quitar tiempo de clase. En el *ranking* obtenido las técnicas que se caracterizan por tener altos beneficios, y costes moderados son las que tienen mayor probabilidad de ser utilizadas. Los costes personales frenan la utilización de las técnicas cuando los beneficios que se propician son moderados. El procedimiento de trabajo empleado, análisis coste/beneficio, nos ha sorprendido por el potencial que tiene para la formación del profesorado.

La utilización de las técnicas de grupo: ¿Una cuestión de beneficio y coste?

pp. 95-112

M^a del Carmen Muñoz
Luis Alberto García
Carmen Hernández

Universidad de La Laguna*

Introducción

Técnicas de grupo, trabajo en equipos, métodos cooperativos, aprendizaje a través de discusión, tutorías entre iguales, etc., son términos que se escuchan en los ámbitos docentes y de formación para aludir a una metodología activa en la que se proporciona la posibilidad de aprendizaje a través de la interacción entre los alumnos. Podría pensarse, por la frecuencia con la que se mencionan dichos términos, que esta metodología forma parte de la "cultura" escolar, es decir, es práctica habitual en las aulas. Sin embargo, no es así, siguen siendo una excepción sobre todo en la enseñanza media y superior. ¿Qué es lo que hace que un profesor/a decida emplear las técnicas de grupo en su au-

la? ¿Qué técnicas son más probables de utilizarse? y, ¿de qué depende?

Autores como Abrami y Chambers (1996), Slavin (1996) han señalado que no es tanto el desconocimiento, sino otros condicionantes, lo que hace que el profesorado decida emplear u obviar estos métodos. Concretamente, plantean la conveniencia de investigar las creencias de los profesores sobre el uso, eficacia y dificultades de aplicación de estas técnicas en los niveles de enseñanza media. Los autores señalan que los profesores emplearán estas estrategias de enseñanza si valoran positivamente los resultados que producen, si esperan tener éxito en su implementación y si los costes materiales y psicológicos asociados con la implementación no son excesivos.

* Los autores son profesores del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de La Universidad de La Laguna. Centro Superior de Educación, Campus central, s/n, La Laguna, Tfno: 922-319249. e-mail: cmunoz@ull.es

Otros, como Rudduck (1990) señalan como camino para conocer el por qué los docentes emplean o no las técnicas, el indagar en las concepciones del profesorado sobre las técnicas de grupo, ya que existen distintas concepciones sobre el trabajo en grupo y la opinión que les merece como herramienta didáctica. Según el autor, el profesorado, en general, reconoce no usar las técnicas en su enseñanza, rechaza hacerlo y admite sentirse vulnerable e incómodo con el trabajo en grupo. Esta actitud se explica porque el entrenamiento como docente enfatiza el rol exclusivo de control, fuente única de autoridad y decisión, lo que responde a la concepción del conocimiento escolar como acumulación de certezas. Los docentes que ocasionalmente utilizan las técnicas de grupo, lo ven como una forma de relajarse, de romper la monotonía, pero rara vez piensan que puede ser un desafío intelectual, como oportunidad de construir herramientas colectivas o individuales de pensamiento, o de mejora en su proceso de enseñanza (Rudduck, 1990).

Otro argumento explicativo plantea que la incomodidad y rechazo que provoca este tipo de metodología puede deberse a la resistencia de los docentes a analizar la clase como grupo (Fabr4, 1994). Dentro de estas resistencias est4 la referida al posicionamiento aislado del docente dentro del aula como estrategia para defenderse del grupo, al sentirse, en muchas ocasiones, desconocedor de las dinámicas de grupo.

Otro argumento de esta resistencia se refiere a la autopercepción. En este sentido, la autora señala que "una de las dificultades con las que tropezamos en relación a la aceptación de la dinámica de grupo como variable importante a considerar cuando planificamos nuestras tareas docentes es la concepción que tenemos de nosotros mismos" (Fabr4, 1994, p. 22), en el sentido de que el docente de enseñanza secundaria y universidad se considera más "especialista" que "educador".

La combinación de los argumentos señalados por Rudduck y Fabr4 hacen difícil el empleo de este tipo de metodología, no siendo extraño escuchar la expresión de *Quien sabe, sabe*.

Quien no, hace dinámicas de grupo. Expresión que parece ir en la línea de los resultados encontrados por Palincsar, Stevens y Gavelek (1989). Estos autores, tras utilizar la enseñanza recíproca con un grupo de profesores, concluyen que los éxitos de este método se convierten en decepcionante cuando los profesores, a pesar de ser entrenados por los investigadores, no confían en la bondad de este método para la enseñanza. Resultado, que lleva a los autores a señalar que la génesis esencialmente social de la actividad cognitiva es ajena a los docentes que, por el contrario, mantienen una concepción pasiva del alumno como acumulador de conocimiento.

Por tanto, encontramos dos referentes importantes a la hora de comprender qué es lo que lleva a un docente a emplear o no las técnicas de grupo. Uno, la concepción que sobre ella se tenga. Esto supone indagar en los motivos que se dan para su empleo en el aula, puesto que revela el tipo de concepción que se tiene de las técnicas como herramienta metodológica (por ej. como puro divertimento o como herramienta intelectual) y puede explicitar el tipo de concepción que se tiene de la educación, pasiva-logocéntrica o más activa-psicocéntrica. Y dos, saber que junto al tipo de concepción conviven aspectos "psico-económicos", valga la expresión, que condicionan su utilización en función de la "bondad" de estos tipos procedimientos. Bondad en cuanto a los beneficios y costes que para el docente y el alumno conlleva (por ej. buen clima de aprendizaje, facilidad de ejecución y satisfacción con la tarea y resultados.), tal y como han señalado Abrami y Chambers (1996) y Slavin (1996), y bondad, en cuanto a la eficiencia en alcanzar los objetivos (mínimos costes y máximos beneficios). El empleo del razonamiento de la técnica analítica de las ciencias económicas y empresariales de coste/beneficio puede ser un referente para entender como afectan estos aspectos de "bondad" en la toma de decisión de qué técnicas utilizar en el aula.

Establecidos los parámetros para el análisis, se hace necesario delimitar a qué haremos referencia bajo el término de técnicas de grupo.

Delimitación de concepto técnicas de grupo

Comenzamos este trabajo señalando diferentes términos que se emplean con cierta frecuencia al referirse a una metodología activa. Quisiéramos poner orden, o al menos, aclarar, qué entendemos nosotros por técnicas de grupo. Para ello partiremos de la definición sobre técnicas de grupo que realiza Fabrá (1994). Para esta autora, las técnicas de grupo son estrategias que se caracterizan por emplearse en situaciones grupales (3 o más personas), y que tienen diferentes objetivos, los cuales hacen posible su clasificación. La autora clasifica las técnicas atendiendo a los objetivos y diferencia entre técnicas relativas a los contenidos (específicamente dirigidas hacia el objetivo de adquirir, consolidar o evaluar contenidos) y técnicas relativas al desarrollo personal (favorecen el desarrollo integral de la persona, como son técnicas de comunicación y expresión).

Por tanto, al amparo de esta definición, creemos que bajo el rótulo de técnica de grupo, pueden incluirse otros términos como son el “trabajo en equipo” y, el de “aprendizaje cooperativo”. El “trabajo en equipo” es un término más específico al hacer referencia al cómo se quiere que se trabaje en grupo, en este caso a través de la interdependencia entre los miembros del grupo. Respecto al “aprendizaje cooperativo” entendemos que más que una técnica, es una filosofía sobre el aprendizaje (Díaz-Aguado, 1996 y Fabrá, 1994). Sin embargo, las diferentes técnicas desarrolladas (Rompecabezas, Stad, Grupos de investigación, etc.) pueden incluirse bajo el rótulo de técnica de grupo al requerir todas ellas el trabajo en pequeños grupos y, demandar trabajo en equipo. Aunque no todas las técnicas de grupo responden a la exigencia, en cuanto a la tarea y al procedimiento del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999).

También queremos matizar las diferencias respecto al término de “dinámicas de grupo”. Este es un término frecuentemente utilizado, pero muchas veces de forma inadecuada, ya que este término se refiere al conjunto de conoci-

mientos teóricos sobre los fenómenos grupales y no a un tipo de técnica. (Núñez y Loscertales, 1996; Ovejero, 1998). Es por ello, que sería erróneo decir que los profesores emplean dinámicas de grupo, ya que lo que emplean son las aplicaciones prácticas derivadas de este conocimiento.

En este trabajo hemos empleado una serie de técnicas de grupo propias y específicas para utilizar en el aula. Este conjunto de técnicas las hemos agrupado en dos grandes bloques, los cuales responden, por una parte, a la estructuración que hace Fabrá (1994) de las distintas técnicas, y por otra, a nuestra experiencia en el trabajo con los climas de aprendizaje (Hernández, Muñoz de Bustillo y García, 1998). Consideramos que las técnicas deben dar respuesta a los niveles de funcionamiento de un grupo de clase, es decir, al ámbito intelectual y de la tarea y al ámbito afectivo o socio-emocional. Por este motivo las hemos agrupado en: 1) Técnicas para el conocimiento y organización del grupo-clase, encaminadas a lograr que los miembros de un grupo mejoren su conocimiento interpersonal e intrapersonal y, los predisponga al trabajo en grupo y 2) Técnicas destinadas a proporcionar la adquisición y consolidación de los contenidos académicos.

Metodología y procedimiento

Los objetivos del presente trabajo consisten en:

- a) Conocer qué tipo de argumentos (relacionales, organizativos o de aprendizaje) plantean los futuros docentes para emplear las técnicas de grupo como metodología en sus aulas.
- b) Conocer qué técnicas valoran, de las 26 trabajadas durante su formación en el curso de formación inicial, y la relación de éstas con los diferentes argumentos dados para el empleo de este tipo de metodología.
- c) Conocer la valoración, en términos de costes y beneficios, que hacen de estas técnicas.
- d) Establecer, teóricamente, un *ranking* de probabilidad de uso en el aula en base a los costes y beneficios.

Los participantes son 94 licenciados que realizaron un curso de formación inicial docente, concretamente el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que los habilita para el ejercicio docente en educación Secundaria y Bachillerato, durante los cursos 1997-1998, 1998-1999 y 1999-2000 en la Universidad de La Laguna.

Todos estos participantes recibieron un taller de formación sobre técnicas de grupo y habilidades sociales. Al inicio de su formación se les aplicó una pequeña encuesta sobre el grado de conocimiento de las técnicas y una lista de motivos sobre su empleo en la enseñanza. Los motivos se estructuraron de forma lógica de la siguiente manera: *motivos de tipo afiliativo* (del motivo 1 al 6), es decir, se emplean las técnicas de grupo por el valor de cohesión y relación que crean; *motivos de estrategia motivacional*; es decir, el empleo de las técnicas como estrategia motivacional, por elemento de refuerzo externo e interno que proporciona a las personas (del 7 al 11); *motivos de tipo organizativo*, denominados así por recoger elementos que hacen alusión a formas diferentes de organizar el aprendizaje, de variar el escenario (del 12 al 18) y por último; *motivos de aprendizaje*: argumentos que ponen de relieve el poder de las técnicas como un medio privilegiado de aprender (del 19 al 27).

Finalizada la formación, se les pidió que seleccionaran las técnicas más valiosas e indicaran los principales beneficios y costes que tienen cada una de ellas.

Durante el curso 1999-2000, una vez realizado el vaciado de las respuestas, éstas se presentaron a una muestra de 20 licenciados con el fin de que establecieran una ponderación de cada uno de los beneficios y costes obtenidos. Con esto pretendíamos tener una cuantificación de los beneficios y costes que nos permitiera prever la probabilidad de su empleo en las aulas.

El empleo de una técnica analítica de las ciencias económicas y empresariales (análisis coste-beneficio) en el campo de la toma de decisiones docentes, particularmente, en la toma de decisiones sobre el uso o no de determinadas técnicas de grupo plantea la pregunta de en qué

medida los conceptos de “beneficios” y “costes” son aplicables en este contexto. Obviamente, no se trata de beneficios o costes económicos en términos pecuniarios; en este caso, los costes recogen aquellos elementos que el encuestado valora negativamente y que reducen la probabilidad de uso de la técnica en cuestión, mientras que los beneficios son elementos percibidos como apoyos en el intento de alcanzar los objetivos establecidos.

Resultados

Motivos para emplear las técnicas de grupo

Inicialmente realizamos un análisis factorial para agrupar los motivos aducidos por los docentes obteniendo 3 factores (véase tabla 1): el factor 1, *motivos interpersonales*, alude a como fomentar la cohesión y sentimiento de pertenencia al grupo y favorecer un mayor conocimiento y cercanía entre sus miembros (motivos 6, 1, 7, 8, 25, 9, 26, 3 y 5); el factor 2, *motivos de significado/aprendizaje*, promueve un tipo de aprendizaje más significativo, es decir, basado no tanto en factores extrínsecos como intrínsecos al aprendizaje mismo. (Motivos 20, 21, 22, 19, 15, 23, 24, 17 y 18); el factor 3, *motivos metodológico-resultantes*, recoge los elementos metodológicos y de motivación extrínseca, organizativa y contextual respecto a la utilización de las técnicas (motivos 13, 14, 12, 10, 16, 27, 11, 2 y 4).

De los motivos presentados destacan tres por tener mayor peso (media más alta): *aprenden y practican habilidades como resolver problemas (organizar, analizar, seleccionar)*; *favorece un mayor conocimiento y cercanía entre los alumnos y; rompen la rutina diaria de la clase* (motivos 26, 1 y 12).

Una primera conclusión nos lleva a señalar que el agrupamiento de los motivos es refrendado por el análisis factorial, es decir, hay motivos referidos a razones interpersonales, motivos de tipo de significado y motivos metodológicos. Y que de estos, son los motivos interpersonales los de mayor peso argumental para emplear este tipo de metodología en el aula; dos, de los tres principales motivos pertenecen a este tipo.

TABLA 1: PUNTUACIÓN MEDIA Y ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES ROTADOS				
MOTIVOS	MEDIA	ANÁLISIS FACTORIAL COMPONENTES*		
		1	2	3
M6: fomentar cohesión y sentido de pertenencia.	1,96	,728		
M1: conocimiento y cercanía entre los alumnos.	2,50	,634		
M7: mayor implicación e interés en las tareas.	2,04	,591		
M8: ponen más esfuerzo y tiempo.	1,54	,574		
M25: se avanza en el desarrollo intelectual y personal, se hacen cosas que solos no realizan		2,22	,557	
M9: les gusta y necesitan estar con otros.	2,24	,532		
M26: aprenden y practican habilidades de resolver problemas.	2,50	,520		
M3: fomenta la comprensión, tolerancia y respeto.	2,25	,498		
M5: estimula el sentimiento de ser útil y protagonista.	1,95	,412		
M20: profundiza en el conocimiento.	1,70		,817	
M21: interioriza el aprendizaje.	2,01		,763	
M22: estimula la curiosidad.	2,03		7,20	
M19: aprende significativamente.	2,12	,462	,691	
M15: propicia la participación de todos.	2,03		,520	
M23: facilita el estudio y el recuerdo de los temas.	2,13	,391	,520	
M24: reto intelectual y personal.	1,67	,488	,491	
M17: atender a la diversidad de estilos de aprendizaje.	1,86		,436	,402
M18: un medio para aprovechar y extraer las riquezas y recursos del grupo.	2,16		,354	
M13: permitir descansar y dar un respiro de la actividad intelectual.	1,54			,728
M14: crea espacios lúdicos sin más.	0,91			,717
M12: rompe la rutina diaria de clase.	2,50			,527
M10: los resultados (notas) dependen de los otros.	1,85	,331		,500
M16: permite avanzar más rápido en la materia.	0,81			,486
M27: estimula la autonomía de la figura del profesor.	2,03	,352		,459
M11: es más motivante hacer las cosas con otros.	2,17			,451
M2: estimula la confianza entre alumnos y profesor.	1,80	,419		,448
M4: mejora el clima de clase y crea un ambiente relajado.	2,19	,305		,395

* Método de extracción: análisis de componentes principales., Método de rotación varimax con Kaiser.

Técnicas más valoradas y su relación con los motivos de empleo

En términos generales, y observando los datos en función de los objetivos de las técnicas (véase tabla 2), podemos señalar que son las técnicas referidas a los contenidos, es decir

destinadas a la adquisición o consolidación de conocimientos académicos, las que más se valoran.

En términos concretos, de las 26 técnicas presentadas, las más valoradas son la Tarjeta de vista y el Mosaico¹, mientras que las menos elegidas son la Discusión y la Pecera.

¹ Una breve descripción de las técnicas se encuentra en el anexo de este trabajo.

TABLA 2: VALORACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE GRUPO

OBJETIVOS DE LAS TÉCNICAS	TÉCNICAS	SI VOLARAS %
Técnicas de conocimiento y organización grupal	Tarjeta	70
	Perfil	27
	Dictado	19
	Rumor	20
	Collage	16
	Fiesta	16
	Pecera	9
Técnicas centradas en los contenidos	Origami	13
	Mosaico	56
	Discusión	7
	Syndicate	17
	GI	41
	Seminarios	14
	ER	16
	Sinectica	25
	Estudio caso	16
	Murmullo	22
	Puzzle	45
	Laguna	22
	Bola	12
	Torneo	31
	EDE	14
	Jue.rol	43
Ph66	43	
Lluvia	49	

100

Cuando se compara si la valoración o no de las técnicas discrimina los tres tipos de motivo obtenidos en el análisis factorial, los datos del análisis bivariado (t-test) indican que:

-Sólo 6 de las 26 técnicas discriminan entre la valoración o no de las técnicas y los motivos. De éstas, sólo una es una técnica valorada mayoritariamente (Grupo de Investigación). La discriminación se observa en factores diferentes pero en el mismo sentido, es decir, las personas que las valoran le otorgan menos peso a los factores (véase tabla 3).

Por tanto, y en términos generales, podemos indicar que las técnicas más valoradas por la mayoría de esta población son técnicas para trabajar contenidos y que las finalidades u obje-

tivos de las técnicas no tienen un correlato claro con los motivos dados para el empleo de este tipo de metodología. Es decir, las personas que eligen una técnica de conocimiento de las características del grupo no aluden especialmente a motivos de tipo interpersonal a la hora de dar argumentos para emplear este tipo de procedimientos.

Beneficios y costes de las técnicas

Para conocer la valoración en términos de costes y beneficios de las técnicas categorizamos las respuestas emitidas por los 74 participantes sobre las técnicas seleccionadas por cada uno de ellos. Elegimos las técnicas más señaladas y ex-

TÉCNICAS	VALORACIÓN	FACTOR	MEDIA	SD	T	GL	P
Rumor	Valoran No valoran	1	-,593 ,217	1,07 ,921	2,48	47	0,02
Collage	Valoran No valoran	1	-,484 ,137	,662 1,04	2,18	15	0,05
Fiesta	Valoran No valoran	2	-,956 ,195	,844 ,905	3,32	47	0,02
Discusión	Valoran No valoran	3	-,377 ,168	,082 ,96	3,65	46	0,001
GI	Valoran No valoran	1	-,320 ,242	,837 1,05	2,06	42	0,05
Estudio de caso	Valoran No valoran	2	-,365 ,115	,507 1,07	2,08	36	0,05

trajimos las categorías más representativas de cada técnica, elaborando posteriormente una tabla de doble entrada en la que aparecen las técnicas en horizontal y los beneficios/costes en la vertical (tabla 4).

Como puede apreciarse, los beneficios señalados son de distintos tipos. Así por ejemplo, hay beneficios relativos a la mejora de las relaciones interpersonales (mejora las relaciones, el clima de aprendizaje, la comunicación), otros se refieren al tipo de aprendizaje, (autonomía, creatividad) y otros aluden a elementos motivacionales (estimular la curiosidad).

En lo referente a los costes, hemos formado dos categorías, de tipo personal y de tipo organizativo. En costes personales hemos incluido costes relativos a: la pérdida de control, esfuerzo personal del docente, características del grupo y/o de los alumnos así como la inseguridad en el éxito de las técnicas. Los costes organizativos incluyen: quitar tiempo de clase, necesidades de espacio, de material necesario, tiempo de preparación y la complejidad de ejecución.

El relleno de las celdas de la tabla 4 indica la presencia de beneficios y/o costes en las técnicas. Así por ejemplo, la Tarjeta de visita tiene como uno de sus principales beneficios mejorar las relaciones en el aula y tiene el coste organizativo de quitar tiempo de clase.

Los resultados nos llevan a señalar que las técnicas son valoradas, en cuanto a beneficios y costes, como productos diferenciados, es decir, hay una clara variabilidad tanto en beneficios como en costes. No obstante, dentro de este panorama diferencial, podemos encontrar elementos comunes. Respecto a los beneficios podemos decir que:

– Hay técnicas que parecen compartir como beneficio principal la mejora de las relaciones en el aula (Tarjeta, Collage, Perfil, Phillips66, Juego de rol, Murmullo y Laguna); otras por fomentar la responsabilidad, utilidad personal y la autoría (Panel, Mosaico, Torneo, Syndicate y División); otras por mejorar la motivación (Phillips 66, Lluvia, Mosaico, Torneo, Estudio de caso); y otras, por conseguir que el grupo trabaje colaborativamente (Mosaico, Torneo, División, Puzzle y Tutoría).

Tabla 4. Matriz de beneficios y costes ponderados de las técnicas de trabajo en grupo

		Valoración descriptiva													Ponderación										
		Tarjeta de vista	Collage	Perfil	Fiesta	Origami	Rumor	Phillips 66	Juego de Rol	Murmullo	Laguna	Lluvia	Panel	Mosaico	Torneo	Estudio de casos	Grupos de Invest.	Sinectica	Syndicate	División de éxito	Seminarios	Puzzle	Enseñanza recíproca		
Beneficios	Mejora las relaciones en el aula	4,5	4,5	4,5				4,5	4,5	4,5	4,5														
	Estimula y aumenta la participación							4,5				4,5	4,5	4,5											
	Mejora la motivación							4,7				4,7		4,7	4,7	4,7									
	Mayor implicación en las tareas																	3,9							
	Estimula la creatividad e imaginación (pensamiento divergente)								3,5			3,9							3,4	3,9					
	Sentimiento de responsabilidad y utilidad personal (autoría)													4,3	4,3	4,3				4,3	4,3				
	Favorece la autonomía del alumnado																	4,3		4,3					
	Se trabaja de forma colaborativa														4,4	4,4					4,4		4,4	4,4	
	Se aprende a planificarse y organizarse						4,2	4,2													4,2				
	Favorece la comunicación										4,7	4,7													
	Costes organizativos	Quita tiempo en clase	-2,0	-2,0					-2,0	-2,0			-2,0	-2,0							-2,0				
		Necesita espacio físico							-2,2																-2,2
Requiere material			-2,7																						
Tiempo de preparación													-3,0	-3,0											
Complejidad de ejecución								-3,3	-3,3		-3,3	-3,3								-3,0	-3,0				
Costes personales		Pérdida de control del aula							-3,4		-3,4		-3,4										-3,4		
	Inseguridad en el éxito de la técnica							-3,3			-3,3														
	Demanda esfuerzo personal del docente													-2,5										-2,5	
	Depende de los alumnos y del grupo		-3,2						-3,2													-3,2			

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

Tabla 4. Matriz de beneficios y costes ponderados de las técnicas de trabajo en grupo

	Valoración descriptiva																						
	Tarjeta de vista	Collage	Pertli	Fiesta	Origami	Rumor	Phillips 66	Juego de Rol	Murmullo	Laguna	Lluvia	Panel	Mosaiico	Torneo	Estudio de casos	Grupos de invest.	Sinética	Syndicate	División de éxito	Seminarios	Puzzle	Enseñanza recíproca	
Beneficios	4,50	4,50	4,20	4,20	4,20	4,70	13,70	8,00	9,20	9,20	13,10	8,80	17,90	13,40	4,70	8,20	3,40	16,70	8,70	4,30	4,40	4,40	4,40
Costes organizativos	-2,00	-4,70	0,00	-2,20	-4,00	-5,30	-4,20	-5,30	0,00	-3,30	-2,00	-8,30	-3,00	-2,00	-4,20	-3,00	-3,00	-2,00	0,00	0,00	0,00	-3,00	-2,20
Costes personales	0,00	0,00	-3,20	0,00	0,00	0,00	-6,70	-3,20	-3,40	-3,30	-3,40	0,00	-2,50	-3,30	0,00	-2,50	-5,80	-2,50	-5,70	-3,40	-3,40	-2,50	-2,50
Costes totales	-2,00	-4,70	-3,20	-2,20	-4,00	-5,30	-10,90	-8,50	-3,40	-6,60	-5,40	-8,30	-5,50	-5,30	-4,20	-5,50	-8,80	-4,50	-5,70	-3,40	-5,50	-4,70	-4,70
Saldo Beneficios-Costes	2,50	-0,20	1,30	2,00	0,20	-0,60	2,80	-0,50	5,80	2,60	7,70	0,50	12,40	8,10	0,50	2,70	-5,40	12,20	3,00	0,90	-1,10	-0,30	-0,30
Beneficios/costes totales	2,25	0,96	1,41	1,91	1,05	0,89	1,22	0,94	2,71	1,39	2,43	1,06	3,25	2,53	1,12	1,49	0,39	3,71	1,53	1,26	0,80	0,94	0,94
Costes organizativos/costes totales	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,39	0,62	0,00	0,50	0,37	1,00	0,55	0,38	1,00	0,55	0,34	0,44	0,00	0,00	0,00	0,55	0,47
Costes organizativos/beneficios	0,44	1,04	0,00	0,52	0,95	1,13	1,30	0,66	0,00	0,36	0,15	0,94	0,17	0,15	0,89	0,37	0,88	0,12	0,00	0,00	0,00	0,68	0,50
Beneficios relacionales	4,50	4,50	4,50	4,50	4,50	4,70	13,70	8,00	9,20	9,20	13,10	8,80	17,90	13,40	4,70	8,20	3,40	16,70	8,70	4,30	4,40	4,40	4,40
Beneficios relacionales/beneficios	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	0,56	1,00	1,00	1,00	0,00	0,25	0,33	0,00	0,00	0,00	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00

– El beneficio que comparten más técnicas es la mejora de las relaciones en el aula mientras que el menos compartido es el de implicar en las tareas, exclusivo de las técnicas de Grupo de investigación.

– También podemos señalar que las técnicas que tienen más beneficios, con cuatro de los diez posibles, son el Mosaico y el Syndicate, técnicas destinadas a la adquisición de contenidos. Respecto a los costes se concluye que:

– Gran parte de las técnicas, diez de las veintidós, comparten dos costes; el de quitar tiempo de clase (coste organizativo) y la exigencia de esfuerzo personal del docente (coste personal).

– El coste menos compartido por las técnicas es la necesidad de material, coste exclusivo de la técnica Collage.

– La técnica con más costes acumulados es el Phillips 66, con costes tanto de tipo organizativo como personales.

Establecimiento de un “ranking” de probabilidad de uso en el aula

Para ello, un primer paso fue solicitar a los participantes (20 sujetos de los 94 iniciales) que ponderaran cada uno de los beneficios y costes señalados por el resto de la población. Con ello pretendíamos el establecimiento, aunque fuera de forma simple, de un *ranking* de probabilidad de uso basado en los beneficios y costes. Esta valoración numérica nos ha permitido hallar sumatorios, saldos y ratios de costes y beneficios (véase parte inferior tabla 4). Estas operaciones nos permiten desarrollar los 3 siguientes procedimientos que de forma complementaria nos permiten estimar la probabilidad de uso de las técnicas.

Un primer procedimiento atiende a la distribución de las técnicas en función de beneficios totales y costes totales. Como se observa en el gráfico 1, en el que en la vertical y horizontal están representados los costes y beneficios en un rango de 0 a 20 (valores obtenidos del sumatorio de beneficios y del sumatorio de costes) las técnicas se agrupan en tres bloques:

a) un bloque primero caracterizado por ser técnicas de bajos costes y beneficios. Compuesto por técnicas destinadas, la mayoría de ellas, al conocimiento y organización grupal. Éstas son: Tarjeta, Fiesta, Perfil, Seminarios, Origami, Estudio de Casos, Collage, Tutorías, Rumor, Puzzle.

b) un bloque segundo configurado por técnicas de beneficios y costes moderados como son el Murmullo, Grupo de Investigación, División, Lagunas, Panel y Juego de rol. Este bloque lo configuran técnicas destinadas a la consolidación y adquisición de contenidos,

c) y por último, un tercer bloque con técnicas de altos beneficios y costes moderados como son el Syndicate, Mosaico, Torneo Lluvia y Phillips 66, técnicas destinadas también a la adquisición y consolidación de contenidos.

¿Qué bloque de técnicas tiene una mayor probabilidad de utilización en el aula? Creemos que son las del bloque tres, ya que la decisión de emplear este tipo de metodología, que supone un esfuerzo adicional frente a la enseñanza tradicional, debe de apoyarse en la creencia de obtener más beneficios que en una clase expositiva “tradicional”.

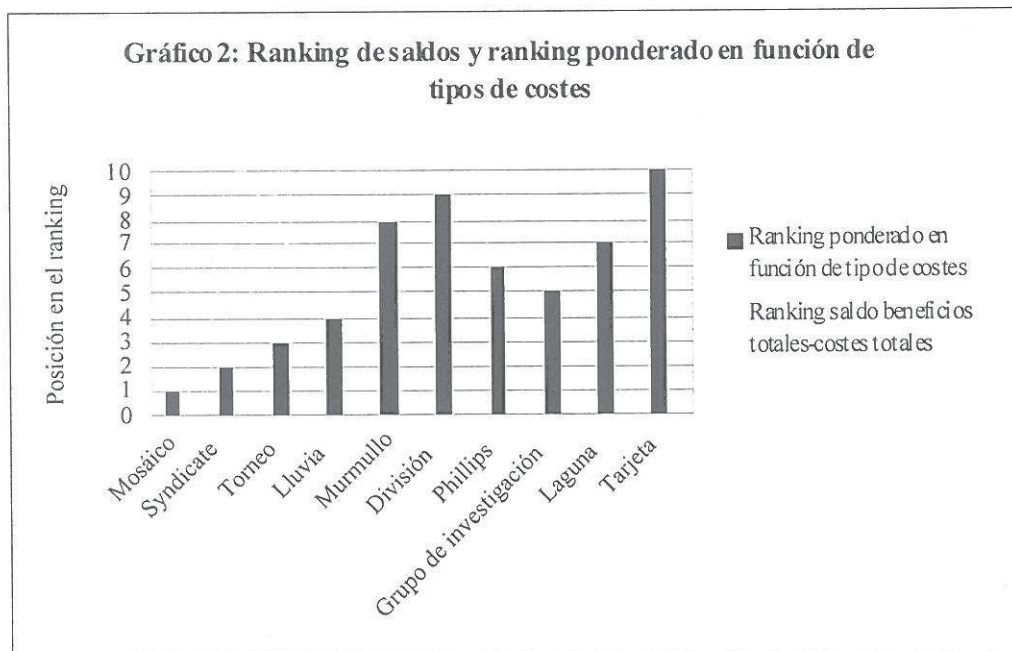
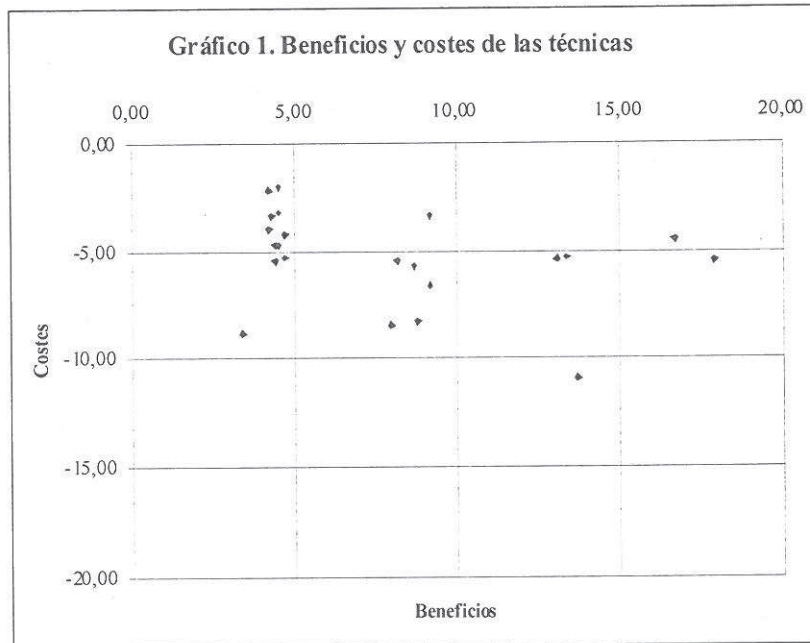
Un segundo procedimiento para valorar la probabilidad de uso de las diferentes técnicas es atender a los resultados obtenidos en el saldo beneficio-coste. Este saldo, precisará aún más la probabilidad de uso, puesto que pone en relación los beneficios con los costes. Es decir, nos permitiría preguntarnos: ¿las técnicas que obtuvimos en el bloque tres, y que se caracterizan por altos beneficios y costes moderados tienen más o menos probabilidad de uso que las del bloque dos, con beneficios y costes moderados? Hemos seleccionado las 10 técnicas que obtienen valores más altos en este saldo, puesto que indican que son las que tienen mejor relación entre beneficios y costes (véase la fila de saldo coste/beneficio de la tabla 4).

Con este procedimiento obtuvimos el siguiente *ranking* de probabilidad de uso de las técnicas: Mosaico, Syndicate, Torneo, Lluvia, Murmullo, División, Phillips66, Grupos de investigación, Laguna y Tarjeta (véase gráfico 2). En este *ranking* ocupan las primeras posiciones,

prácticamente, las técnicas del bloque tres. Resaltar como la técnica Phillips66 no obtiene resultados tan favorables. En este sentido tal vez esta técnica puede tener la connotación de "pseudo grupo de trabajo" (Johnson y Johnson, 1999).

Ante este ranking general, consideramos interesante introducir una variable más en este análisis de costes y beneficios. Ésta hace referencia a la consideración que el coste organizativo y personal no tienen igual peso en la toma de decisiones. Por tanto, el tercer procedimiento se concreta en ponderar el saldo de costes y beneficios en los siguientes términos. Tendrán más proba-

bilidad aquellas técnicas que: a) se caractericen por tener pocos costes y, de tenerlos, que fueran de tipo organizativo y; b) las técnicas con costes de tipo personal tendrán menos probabilidad de uso, salvo las que tengan únicamente costes



referidos al esfuerzo del docente, por entender que están dentro del buen ejercicio de la profesión. El correspondiente *ranking* ponderado en función de los tipos de costes se obtuvo restando de los beneficios totales de las 10 técnicas de mayor saldo global los costes personales sin tener en cuenta, dentro de los mismos, el “esfuerzo personal del docente”.

Este *ranking* ponderado difiere del inicial en los puestos intermedios. Así se observa que:

– Mejoran su posición el Grupo de Investigación (del 8º al 5º), Laguna (del 9º al 7º) y Phillips66 (del 7º al 6º). El Grupo de investigación sube posiciones al cumplir el criterio (b), es decir, menos costes personales y tener el coste personal referido a demanda de esfuerzo personal. La ligera mejora de Laguna y Phillips66 se explica por sus elevados beneficios en combinación con altos costes totales, pero de los cuales un 50% y 39%, respectivamente, son costes organizativos, de menor ponderación.

– Las técnicas de consolidación (Murmullo y División) pierden probabilidad de ser empleadas (del 5º al 8º y 6º al 9º) por tener costes de tipo personal referidos a inseguridad en el éxito y la dependencia del tipo de alumnos, respectivamente.

– Se mantienen Mosaico, Syndicate, Torneo y Lluvia en cabeza, y la Tarjeta en el puesto último.

Por lo tanto, parece que la consideración del tipo de coste modifica, teóricamente, la probabilidad de empleo en aquellas técnicas que se caracterizan por tener beneficios moderados y, sin embargo, no afectan a aquellas técnicas que se caracterizan por tener altos beneficios.

Conclusiones y valoración

El objetivo de este trabajo ha sido aproximarnos a comprender de qué depende que se emplee u obvie la metodología docente centrada en el trabajo en grupo. Este tipo de metodología, a pesar de ser recomendada por promover un aprendizaje académico y personal en el alumnado, y aún siendo valorada a nivel teórico por los docentes en cursos y jornadas de formación, es, en la práctica, poco empleada. ¿De qué

depende la decisión de utilizarlas o no? Alentados por la hipótesis de autores como Slavin (1996) y Abrami y Chambers (1996), quisimos descubrir qué beneficios y qué costes encontraban los alumnos en formación inicial docente a un grupo de veintiséis técnicas.

Un primer acercamiento a la cuestión nos muestra que las técnicas son vistas como “productos diferenciados” en cuanto a sus beneficios y costes. Sin embargo, comparten algunas características. Hay coincidencia en indicar que las técnicas repercuten en la mejora de las relaciones interpersonales y en consumir tiempo para los contenidos en el aula (beneficio y coste más compartido). ¿El coste temporal es relevante para decidir sobre el empleo de una determinada técnica? Indagar en estas cuestiones ha sido el objetivo de conocer la relación entre beneficios y costes.

Atendiendo a los beneficios y costes, quisimos conocer cuáles son las técnicas que tienen más probabilidad de ser empleada, esto, permitiría comprender cuáles son los criterios que pueden emplear los docentes a la hora de decidir seleccionar una técnica u otra, aún siendo conscientes del riesgo de simplificar una toma de una decisión de carácter multivariable. Por un lado, porque existen técnicas distintas (ya supone un riesgo agruparlas bajo una denominación) y, por otro, por el peso de las condiciones personales e institucionales en que se llevan a cabo dichas técnicas (Fabr , 1994).

Consciente de estos riesgos, pero convencidos de la necesidad de comprender, decidimos utilizar el supuesto económico de balance coste-beneficio. La aplicación de algunos de los procedimientos t picos de este tipo de análisis nos permite extraer algunas reflexiones o conclusiones de interés:

a) Una primera reflexión, atiende al criterio de beneficios y costes totales. Hemos obtenido una agrupación de las técnicas en tres bloques. Un bloque caracterizado por ser técnicas de bajos costes y bajos beneficio, fundamentalmente destinadas al conocimiento y organización del grupo de clase. Un segundo bloque de técnicas de beneficios y costes moderados compuesto por técnicas destinadas a la consolidación de

conocimientos. Y por último, un tercer bloque con técnicas de altos beneficios pero costes moderados configurado por técnicas de adquisición y consolidación de los contenidos. En nuestra opinión son las técnicas de este último bloque las de mayor probabilidad de empleo.

Tener altos beneficios nos parece un criterio relevante a la hora de establecer la probabilidad de empleo en las clases. Más aún, si tenemos en cuenta, que uno de los costes más señalados que tiene las técnicas es “quitar tiempo de clase”, antes mencionado y de relevancia para los docentes que manifiestan correr “contra el tiempo” para cubrir sus objetivos en su actividad normal de clase. Por tanto, las técnicas han de tener beneficios diferentes a los que se obtienen con una clase “tradicional” expositiva. Si además, consideramos el hecho de que una metodología expositiva puede promover un aprendizaje significativo y constructivista, como ejemplifica Hernández (1997) en su modelo MAMI, nos lleva a preguntar, ¿qué tipo de beneficios ofrecen las técnicas de grupo?

Creemos que los beneficios diferenciadores aluden, en nuestra opinión, a lo relativo a la actividad y al protagonismo del alumno. Un posible aval para este comentario es que las técnicas del bloque tres comparten las características de dar al alumno un papel activo y protagonista en la tarea. Si bien no nos atreveríamos a afirmar que los profesores en formación comparten y asumen la idea de la génesis esencialmente social de la actividad cognitiva, como señalan Palincsar, Stevens y Gavelek (1989), sí creemos, por el contrario, que la idea del alumno como un sujeto activo, capaz de construir conocimiento, es una concepción compartida y valorada por los futuros docentes.

Aún siendo los altos beneficios un criterio relevante para la toma de decisión, quisimos matizar este análisis, conscientes de que además de los beneficios de las técnicas, están los costes de implementación (Slavin, 1996; Abrami y Chambers, 1996).

b) Por tanto, la segunda reflexión atiende a los resultados obtenidos con el 2º y 3ª procedimiento. Es decir, al saldo coste-beneficio y a la ponderación en función de los costes.

Las técnicas más probables, nuevamente, son las del bloque tres, tanto en el *ranking* de saldo coste-beneficio como en el *ranking* ponderado. Estas técnicas, a pesar de tener costes de tipo personal tienen altos beneficios. Consideramos, en términos de Slavin (1996) y Abrami y Chambers (1996) que los costes personales frenan más la utilización de técnicas de grupo que los costes organizativos e incluso creemos, que dentro de los personales, los de inseguridad y descontrol frenan más que el esfuerzo personal. Los resultados nos hacen pensar que lo que hace más prohibitivo a los costes es si estos son compensados por los beneficios. Esto es lo que les sucede a las técnicas, en este caso de consolidación, de moderados beneficios con costes personales. Sin embargo aquellas técnicas que tienen altos beneficios, como les ocurre a las de adquisición, serán de mayor probabilidad de empleo, a pesar de tener costes de tipo personal.

Esto nos remite a la reflexión anterior, es decir, la importancia de altos beneficios para la implementación de las técnicas de grupo. A su vez, creemos necesario perfilar y ahondar en la ponderación de costes. Si bien nuestra hipótesis de trabajo ha sido que los costes personales, salvo el referido al esfuerzo, modulan la probabilidad de empleo de las técnicas, ésta sólo puede ser válida para los alumnos en formación inicial. En nuestro caso, y trabajando con futuros docentes observamos que el coste de demanda de esfuerzo no es visto como tan importante, por entenderse que forma parte de la función de educador, pero tal vez este coste adquiere una relevancia mayor en profesionales en ejercicio que priman más la eficiencia (mismos objetivos con mínimos costes).

Si bien no podemos confirmar, con datos procedentes de la práctica real, en qué medida las técnicas que hemos extraído son realmente las de mayor probabilidad de implementación en el aula, trabajo que esperamos continuar, sí queremos señalar el valor en sí mismo que hemos descubierto en este tipo de herramienta procedente del mundo económico y empresarial, en la formación inicial y permanente del profesorado.

Este tipo de herramienta nos ha sorprendido en cuanto a las posibilidades que ofrece para

el análisis, valoración y explicitación de las concepciones que tienen los profesores. Hemos comprobado que ponderar y valorar los diferentes beneficios y costes, es un ejercicio reflexivo que obliga a los futuros profesionales de la docencia a profundizar y tomar conciencia sobre dónde sitúan sus prioridades y estilos docentes. Éste es un paso fundamental para la toma de decisiones. Todos hemos realizado en alguna ocasión un ejercicio similar a éste a la hora de tomar decisiones como la compra de un coche. Este ejercicio posibilita desvelar preferencias y asumir costes, pero sin lugar a duda no evita los riesgos, aunque los hace más llevaderos. En este sentido nos permite convertir “incertidumbres” en “riesgos”. Lo mismo creemos que ofrece a los docentes. El docente que decida emplear este tipo de metodología, después de este análisis tendrá más claro con qué se enfrenta y por qué se enfrenta. Esto proporciona una sensación de dirección profesional siendo la autodirección clave para el éxito profesional Goleman (1999). Pero además, puede ofrecer un contraste interesante entre la teoría o creencia teórica y la práctica de la enseñanza (Segal, 1998).

Es evidente, que aquellos elementos que propicien sensación de dirección y control en el que hacer profesional son “claves” en el ejercicio de la profesión. Esta reflexión nos lleva a interpretar otro de los resultados obtenidos en este trabajo, nos referimos, al tipo de técnicas que valoran los futuros docentes.

No nos sorprende, por tanto, que los alumnos de formación inicial docente, valoren, principalmente, técnicas que tienen el objetivo de trabajar los contenidos académicos. Esto indica que las técnicas más cercanas al trabajo de los contenidos académicos propicia sentimientos de mayor “comodidad” y “seguridad” ya que están respaldadas por aspectos formales o académicos. Aspectos que dominan más, por su formación como “especialistas” en contenidos, además, de implicar la asunción de uno de los objetivos que tiene la escuela. Pero también nos revela algo ya comentado en la introducción de este trabajo, lo relativo al cierto rechazo que siente el profesorado de la enseñanza media a

actividades “más propias” de la dinamización del grupo, actividades que tienen que ver con la autopercepción de “educadores”. A este respecto, quisiéramos enfatizar la importancia que los aspectos socio-afectivos y grupales tienen para un el buen clima de aprendizaje y para el éxito de aprendizaje cooperativo (Fabr4, 1994; D4az-Aguado, 1996; Bonals, 2000; Johnson y Johnson, 1999). Hoy, cuando m4s que nunca se debe ofertar un contexto de desarrollo, cognitivo y emocional a trav4s de la interacci3n estructurada entre iguales, la escuela no se puede dejar arrastrar por el peso cognitivista (impulsado, en parte, por el auge constructivista) y dejar a un lado los elementos socio-emocionales de la relaci3n interpersonal en las aulas. Este olvido puede llevarnos a deformar la realidad e impedir la comprensi3n de lo que pasa en nuestras clases (absentismo, violencia, desmotivaci3n, etc. Fern4ndez, 1998). De este mismo peligro no son ajenas las t4cnicas de grupo. Entenderlas solamente como otra forma de estimular y enriquecer el desarrollo cognitivo puede conducir al fracaso (v4anse, por ejemplo, los problemas de los free-rider en los equipos cooperativos; Joyce, 1999).

Los resultados sobre los motivos de empleo de las t4cnicas de grupo nos ofrecen un panorama tranquilizador a este respecto, ya que el agrupamiento de los motivos (razones interpersonales, de aprendizaje y razones metodol3gicas) refrendado en el an4lisis factorial, incluye m4s argumentos que los de 4ndole intelectual o de aprendizaje. Adem4s, se observa cierta tendencia a ser los motivos de tipo interpersonal los m4s frecuentes como argumentos para emplear este tipo de metodolog4a en el aula. A pesar de estos resultados alentadores, no debe de obviarse, subrayar la importancia y complementariedad de ambos aspectos (intelectivos y socio-emocionales) en la formaci3n en t4cnicas de grupo a los docentes.

Hemos obtenido, tambi4n, que la finalidad te3rica de las t4cnicas no tiene un correlato claro con los motivos dados para su utilizaci3n. Es decir, las t4cnicas son vistas como polivalentes e incluso pueden tener objetivos m4s amplios que aquellos para los que fueron dise4adas. Este

resultado tiene, también, unas conclusiones interesantes con respecto a la formación en técnicas de grupo. Esta se refiere a que no pueden ni deben ofrecerse como productos acabados. La realidad del aula, los estilos docentes y del grupo requieren una labor creativa de los docentes. Compartimos la opinión de Fabrá (1994) cuando indica que “las técnicas son instrumentos útiles y, para sacarle provecho, debemos trabajarlas, retocarlas, distorsionarlas hasta hacerlas nuestras y, por supuesto, de los alumnos y las alumnas con los que las vamos a utilizar” (Fabrá, 1994, p. 12).

Este trabajo nos ha permitido conocer cómo son vistas las técnicas de grupo por los futuros “usuarios”, el profesorado en formación.. Pero es largo, todavía, el camino a recorrer para responder al interrogante que motivó este trabajo. Los indicios obtenidos nos invitan a indagar en las diferencias entre profesores en ejercicio y los de formación, considerar la opinión y el balance que hace el alumnado que las recibe en el aula y profundizar en variables como el estilo personal del docente con relación a la percepción de los costes de implementación.

REFERENCIAS

- ABRAMI, P. C. y CHAMBERS, B. (1996). “Research on cooperative and achievement: Comments on Slavin”. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70-79.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1993). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pio X.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ed. Pirámides.
- FABRÁ, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A (comps) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Méjico: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- HERNÁNDEZ, P. (1997). “Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional” en M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- HERNÁNDEZ, P., MUÑOZ DE BUSTILLO, C. y GARCÍA, L.A. (1998). “Mejorando el clima del aula”. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: revista interuniversitaria de la Psicología de la Educación*, (1), 191-214.
- JOYCE, W. (1999). “On the free-rider problem in cooperative learning”. *Journal of Education for Business* (74), 5, 271-274.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). “Making cooperative learning work”. *Theory into Practice*, 38, 2, 67.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1996). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- PADRÓN, M. (1999). “Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado”. *Aula abierta*, 73, 49-66.
- PALINCASAR, A. S., STEVENS, D. y GAVELEK, J. (1989). “Collaborating with teachers in interest of student collaboration”. *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 41-53.
- RUDDUCK, J. (1990). “Cooperative group work: democracy or divisiveness?”, en J. Rudduck *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. Milton Keynes, Filadelfia: Open University Press.
- SEGAL, S. (1998). “The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom”. *Journal of Curriculum Studies* 30, 199-206.
- SLAVIN, R. (1987). “Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet”. *Elementary School Journal*, 88, 329-337.
- SLAVIN, R. (1996). “Research for the future: What we know, what we need to know”. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- TAMAMES, R. y GALLEGO, S. (1998). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Madrid: Alianza Editorial.
- OVEJERO, A. (1998). *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

SUMMARY

The aim of this article is to analyze arguments given by 94 future teachers about the use of group techniques in the classroom. We especially wanted to gain knowledge about which kind of motives are given by participants for using this methodology and what are the benefits and costs they attribute to the different techniques. A ranking in terms of probabilities of employment of these techniques in the classroom was obtained by applying procedures derived from cost/benefit analysis. Results indicate that the techniques are valued quite differently, although they share the benefit of improving relationships and the cost of being time intensive. The techniques that rank highest in the probability of employment combine high benefits with moderate costs. Especially personal costs lower the probability of usage if benefits are only moderate. The procedure applied in our study, cost/benefit analysis, has demonstrated an astonishing potential for teacher training.

RÉSUMÉ

L'objectif est d'enquêter sur les arguments présentés par 94 futurs enseignants pour l'utilisation des techniques de groupe en classe. Concrètement, nous aimerions connaître le type de motifs donnés par les participants pour employer cette méthodologie, ainsi que le type de bénéfices et de coûts que l'on attribue aux différentes techniques. Au moyen de certains procédés dérivés de l'analyse coût/bénéfice, nous avons élaboré une classification de la probabilité d'utilisation en classe. Les résultats montrent que les techniques sont envisagées de manière différenciée, bien qu'elles se partagent le bénéfice d'améliorer les relations, et le coût de réduire le temps de classe. Dans la classification obtenue, les techniques qui se caractérisent par le fait d'avoir des bénéfices élevés, et des coûts modérés sont celles que possèdent le plus de possibilités d'être utilisées. Les coûts personnels freinent l'utilisation des techniques quand les bénéfices qu'on permet sont modérés. Le procédé d'étude employé, l'analyse coût/bénéfice, nous a surpris par le potentiel qu'il possède pour la formation du professorat.

ANEXO: Descripción de las técnicas de grupo utilizadas en este trabajo	
Técnicas destinadas al conocimiento interpersonal y al funcionamiento grupal	<p>Tarjeta de visita. Tiene como objetivo descubrir aspectos de la personalidad del compañero. Es una técnica de presentación en la que en una tarjeta se describen datos de cada una de los componentes del grupo. Sirve para conocer aspectos que resultan desconocidos. (Autores: Brunet, J. y Negro, J..)</p> <p>Perfil de intereses. Permite detectar las preferencias del grupo clase en distintos ámbitos (estudio, tiempo libre, manera de ser, etc.), a través de un pequeño cuestionario individual.</p> <p>Dibujando al dictado. Consiste en vivenciar las dificultades de la comunicación y analizar la influencia de las preguntas y el diálogo en la comunicación y en la transmisión de la información.</p> <p>Rumor. Consiste en un ejercicio, en el que dos grupos de 5 personas, deben reproducir una información bajo condiciones de comunicación diferente (con o sin preguntas). El objeto es ilustrar la influencia de las preguntas en el diálogo. (Autores : ICE de Deusto).</p> <p>Collage. Permite reforzar la imagen positiva de sí mismo, a través de la elaboración , en grupos pequeños, de un Collage con las características positivas de cada uno de ellos. Además es una técnica que favorece la creación de un clima positivo de confianza.</p> <p>Fiesta. Consiste en formar dos grupos, en el que uno discute sobre la organización de una fiesta en el colegio, mientras que el resto de la clase tiene como tarea, observar diferentes aspectos referidos a la organización del grupo y su eficacia.</p> <p>Acuario o La Pecera. Consiste en formar dos círculos concéntricos de personas, uno de los cuales (el que está en el interior) discuten un tema mientras que los otros observan.</p> <p>Origami. Tiene como objetivo que los alumnos tomen consciencia de la importancia que tiene saber trazar objetivos o metas realistas. (Autores: Brunet, J. y Negro, J.)</p>
Técnicas de adquisición y consolidación	<p>Mosaico o JIGSAW. Consiste en que un material académico se divide en tantas secciones como miembros tiene el equipo. Cada alumno estudia su parte en grupos de expertos. Una vez estudiado y debatido en el grupo de experto, vuelven a los grupos de origen y enseñan los contenidos a los demás miembros. (Autor: Aronson, E.)</p> <p>Discusión (A.A.D). Se trata de aprender a través de una discusión estructurada. Consta de mapa cognitivo, distribución de roles y habilidades. (Autor: Hill, W.)</p> <p>El Syndicates. Consiste en trabajos de grupos de 5 a 6 alumnos para realizar un trabajo que requiera lecturas, discusión y redacción de un informe. El guión de trabajo y la bibliografía las da el profesor/a.</p> <p>Grupos de investigación (GI). En este modelo los grupos son formados por los propios alumnos, según preferencias. Cada grupo elige un tema del programa y distribuye las tareas específicas que implica entre sus miembros para desarrollarlo y elaborar un informe final. Tanto el profesor cómo el grupo evalúa el producto de cada grupo. (Autores: Sharan, S., y Saharn, Y.)</p> <p>Seminarios. Consiste en la discutir, en grupo reducido, en torno a un tema previamente preparado. Uno de los miembros hace de "Introducción" realizando una exposición corta, crítico-analítica, de los aspectos a tratar.</p> <p>Tutoría (Enseñanza recíproca). Consistente en que uno de los miembros enseña al otro a solucionar problemas, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento. Por lo que están presentes comportamientos de ayuda, apoyo y guía</p> <p>Sinéctica. Trata de hacer extraño lo familiar o familiar lo extraño, es decir, bien distanciarnos de un tema para evitar las ideas preconcebidas o las rutinas, o bien nos ayuda a acercar una realidad para afrontarla. Es una técnica útil para solucionar problemas generando nuevas ideas. (Autor: Gordon, W.)</p>