



Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes


Héctor Galindo-Domínguez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 


Haizea Galarraga Arrizabalaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

Martín Sainz de la Maza

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

Daniel Losada Iglesias

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82542>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Noviembre 2022 • Aceptado: Diciembre 2022

ES Resumen. El objetivo de esta investigación ha sido el de analizar cuáles son los principales problemas y modos de resolución de problemas que aplica el alumnado universitario de Educación ante los trabajos en grupo, así como conocer qué medios de resolución se han empleado para solventar los distintos conflictos. Para tal fin, se recabaron 203 opiniones de futuros docentes de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, a quienes se les preguntaron cuáles habían sido sus problemas dentro de su grupo de trabajo, así como las pautas que siguieron para resolverlo. Los resultados apuntan a una serie de problemas en el trabajo de grupo, destacando principalmente la escasa implicación de algún miembro del grupo, la mala gestión y organización del tiempo, las dificultades para acordar horarios, las complicaciones por repartir de manera equitativa las partes del trabajo, así como la falta de comunicación. Asimismo, como principales modos de resolución de conflicto el alumnado destaca algunos modos activos como el diálogo calmado, los intentos por mejorar la coordinación y la comunicación a través de diversas vías, el hablar con el docente, el ser más contundente en el diálogo o mostrar desacuerdo con las decisiones tomadas; y algunos modos pasivos como asumir las partes de otros para no sufrir las consecuencias de no hacer la tarea, o no hacer nada para solucionar el problema. Tras un análisis de correspondencias se observó una asociación significativa entre varios grupos de problemas con sus respectivas pautas de actuación, pudiendo dividirse estos en 2 grupos: problemas vinculados al rendimiento del trabajo, y problemas vinculados a la conexión de los integrantes. Para cada grupo, se observaron cuáles fueron las principales pautas de actuación. Finalmente, estos resultados tienen importantes implicaciones en la formación del profesorado universitario, así como en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: resolución de conflictos; estrategias de aprendizaje; educación superior; alumnado; aprendizaje cooperativo

EN Main problems in team work and solving methods: Cooperative Learning as a challenge in the training of future teachers

EN Abstract. The objective of this research has been to analyze the main problems and means of solving problems applied by university students of Education in team work, as well as to find out what means of resolution have been used to resolve the different conflicts. For this purpose, 203 opinions of future teachers from the University of the Basque Country UPV/EHU were collected, who were asked about their problems in team work, as well as the solution they carried out to solve them. The results point to a series of problems in team work, mainly highlighting the low involvement of some members of the group, poor management and organization of time, difficulties in agreeing on schedules, complications in equitably distributing the parts of the work, as well as the lack of communication. Likewise, as the main modes of conflict-solving, students highlight some active modes such as calm dialogue, attempts to improve coordination and communication through various channels, talking with the teacher, being more forceful in dialogue or showing disagreement with decisions made; and some passive modes such as assuming the parts of others so as not to suffer

the consequences of not doing the task, or doing nothing to solve the problem. After a correspondence analysis, a significant association was observed between certain problems and their respective intervention guidelines, and these can be divided into 2 groups: problems related to work performance, and problems related to the connection of the members. For each group, the main intervention guidelines for action were observed. Finally, these results have important implications in the training of university teachers, as well as in the initial training of teachers.

Keywords: problem solving; learning strategies; higher education; students; cooperative learning

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Instrumentos. 2.2. Participantes. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Galindo-Domínguez, H.; Galarraga Arrizabalaga, H.; Sainz de la Maza, M.; Losada Iglesias, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67.

1. Introducción

Los retos actuales en el ámbito de la educación, sitúan las estrategias metodológicas como ejes centrales de cambio. López-Vélez (2018) recalca que existen formas de organización y metodologías que ayudan a fomentar prácticas inclusivas en el aula, entre ellas, la cooperación entre el alumnado. El aprendizaje cooperativo es una de las técnicas más extendidas dentro de dicho marco de cooperación entre iguales, donde a través de interacciones entre compañeros, se crea conocimiento compartido.

Johnson et al. (1999, p. 5) definen el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Entre las características que debe tener el aprendizaje cooperativo para considerarse como tal, estos mismos autores definen cinco condiciones que deben darse dentro del grupo: (1) interdependencia positiva, o cómo todos los miembros deben tener claro que el éxito del grupo dependen del esfuerzo individual de cada participante; (2) responsabilidad individual y grupal, o cómo el grupo debe asumir unos objetivos y cada miembro se debe responsabilizar de cumplir con la parte correspondiente; (3) Interacción estimuladora, o cómo los miembros de cada grupo deben apoyarse, ayudarse, respaldarse, alentarse y felicitarse unos a otros por su desempeño en el proceso de aprendizaje; (4) Técnicas interpersonales, o cómo cada miembro debe saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos; (5) Evaluación grupal, o cómo cada grupo debe analizar en qué medida están alcanzando sus metas para mantener dicho camino, o en caso de baja eficiencia tomar decisiones sobre qué conductas se deben modificar.

Como se aprecia de estas características, la interacción verbal entre participantes es, por tanto, una de las claves de éxito en cualquier proyecto de aprendizaje cooperativo. En este sentido, Littleton y Mercer (2013) hablan de *Interthinking*, haciendo referencia a la capacidad de pensar y hablar conjuntamente para crear conocimiento de manera colectiva. Por ello, pensar conjuntamente se convierte en uno de los ejes del trabajo grupal cooperativo. Mercer (2017) afirma que fomentar un tipo de habla exploratoria (negociación de ideas y construcción de conocimiento compartido, gracias a prácticas equitativas de argumentación y evaluación de la información colectiva) y mejorar las interacciones verbales entre los integrantes es una de las múltiples maneras de mejorar el trabajo cooperativo y fomentar la autonomía en la resolución de conflictos.

Cuando las interacciones verbales que surgen a raíz del aprendizaje cooperativo son positivas, diversos estudios evidencian efectos favorables en el alumnado de Educación, como aumento de la organización y distribución de tareas, así como aumento del diálogo constructivo (Garrote et al., 2019), aumento de la empatía, participación democrática y asertividad (Sánchez et al., 2019), o acercamiento a las competencias sociales que tendrán que emplear en su futuro laboral, para coordinarse con distintos agentes o aprender a expresar y defender sus ideas sobre temas profesionales (Izquierdo et al., 2019).

No obstante, también existe evidencia de cómo el aprendizaje cooperativo puede causar insatisfacción en el alumnado. En esta línea, Sánchez et al. (2019) señalan con relación al alumnado insatisfecho, que conviene diferenciar a aquellos que esperaban haber realizado junto a sus compañeros un trabajo de mayor calidad de aquellos que presentan problemas sociales con las personas involucradas en el trabajo, debido a que las pautas de actuación que seguirá el profesorado serán diferentes en función del caso. Por detallar más, Sánchez et al. (2009), comentan que el alumnado insatisfecho por presentar un trabajo de calidad inferior al esperado emplea menos dinámicas participativas y además, dudan con mayor asiduidad de la relevancia del trabajo en equipo para desarrollar competencias docentes. insatisfacción por diferencia de expectativas o insatisfacción por la falta de conexión entre los miembros, el aprendizaje cooperativo puede convertirse en el origen de conflictos intragrupales.

En este sentido, Esteban (2002) define los conflictos como desencuentros que se dan entre dos o más personas cuando una de ellas realiza algo que impide que la otra haga lo que necesita, causando así un choque entre ambas. Si bien no son deseables, los conflictos se presentan como la moneda a pagar cuando se quieren obtener las múltiples ventajas que podría traer el aprendizaje cooperativo (Del Canto et al., 2009a; 2009b). Tal y cómo se observa en la literatura, la presencia de conflictos se da en cualquier entorno, yendo

desde fuera del ámbito educativo, como dentro del ámbito educativo, desde las primeras etapas (Barranco & Guillén, 2017; Sáez et al., 2013, por citar algunos) hasta la educación superior (Del Canto et al., 2009; Sánchez et al., 2019, por citar algunos).

Como resulta lógico, la competencia vinculada a la resolución de conflictos no es innata, sino que se debe trabajar con la práctica. Es por ello que Córdoba et al. (2013) mencionan que los equipos no nacen excelentes, sino que se hacen gracias a la práctica, la perseverancia y la experimentación. Cuando existe suficiente práctica, los grupos desarrollan una serie de habilidades que les caracteriza. Por ejemplo, Lobato et al. (2015) observan cómo aquellos grupos con una alta competencia para trabajar en equipo, poseen ciertas características vinculadas con el saber ser/estar, cómo escuchar activamente, expresarse, pedir un favor a alguien del grupo, disculparse, afrontar críticas o elogiar, entre otros; así como por una serie de habilidades vinculadas con el saber hacer, cómo negociar, expresar y defender opiniones, cooperar, manejar conflictos, mediar en situaciones conflictivas, o tomar decisiones. Esta idea también ha sido previamente discutida por otros autores quienes concluyen que en los equipos con buenas dinámicas grupales, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por priorizar la resolución de conflictos, así como la metacognición del proceso de elaboración de trabajos en equipo, entendiendo la metacognición como un ejercicio autoconsciente para detectar debilidades y fortalecer bondades frente a una situación problemática, promoviendo así el mejoramiento continuo (Feo, 2015; Vázquez et al., 2017).

Cuando surgen conflictos en el grupo, las causas de los mismos pueden ser muy variadas. En esta línea, Del Canto et al. (2009a; 2009b) analizan cuáles son las causas más comunes a los conflictos dentro del trabajo grupal entre el alumnado de educación superior, destacando la entrega tardía de tareas, mala o escasa interacción y comunicación entre los compañeros en clase y fuera de ella, dificultando el alcanzar acuerdos; baja implicación de ciertas personas del grupo, no haciendo su parte o no asistiendo a reuniones; anteponer los intereses personales (por ejemplo, preferir hacer el trabajo solo por resultar más sencillo) a los grupales; y presentar ambiciones u objetivos distintos ante las tareas.

También digno de ser tenido en cuenta es que las investigaciones que analizan las pautas de actuación o modos de resolución de conflictos que aplicaron los estudiantes universitarios son más limitadas. No obstante, destacamos aquí cómo el alumnado universitario opta por aplicar ciertas técnicas que mejoren la coordinación, la comunicación y la distribución equitativa de las tareas (Garrote et al., 2019), así como hablar con el profesorado como ente mediador de los conflictos grupales del alumnado universitario (Asún et al., 2019). Del Canto et al. (2009) comentan que los conflictos entre grupos que llegan a manifestarse a los profesores son escasos (no más del 15% de grupos), por lo que en general, los grupos tienden a trabajar de manera satisfactoria y son capaces de gestionar sus conflictos, aunque en pocas ocasiones el conflicto trasciende más allá del grupo, requiriendo la ayuda del docente.

En cualquier caso, resulta imprescindible que el grupo afronte los problemas lo antes posible, pues tal y como recogen Kaufman et al. (2000), aquellos estudiantes que se aprovechen del trabajo en grupo con su baja implicación, posteriormente, cuando se incorporen al mundo laboral, si no cumplen con sus responsabilidades, sufrirán graves consecuencias.

Finalmente, el estudio de Asún et al. (2019) pone de manifiesto cómo el alumnado universitario cuando requiere de la ayuda del profesorado como mediador de conflictos, estos perciben una muy baja implicación, especialmente cuando se tratan de conflictos más graves. Tal vez por ello resulte relevante para el profesorado universitario conocer cuáles son los principales conflictos que se dan entre los grupos de futuros docentes, así como cuáles son los principales modos de resolución para cada uno de estos conflictos.

Para dar respuesta a este interrogante, el objetivo del presente trabajo es triple:

- Objetivo 1 (O1): Conocer cuáles son los principales conflictos que surgen en los trabajos en grupo entre el alumnado de los grados de Educación.
- Objetivo 2 (O2): Conocer cuáles son los principales medios de resolución o pautas de actuación que se aplican en los trabajos en grupo entre el alumnado de los grados de Educación.
- Objetivo 3 (O3): Conocer qué medios de resolución o pautas de actuación se han empleado para solventar los distintos conflictos que surgen en los trabajos en grupo entre el alumnado de los grados de Educación.

2. Método

2.1. Instrumentos

Para el presente estudio se hizo uso de un instrumento ad-hoc formado por dos dimensiones. Una primera dimensión que recogía las características sociodemográficas y personales del alumnado (género, edad, grado que estudian...), y una segunda dimensión que recogía las preguntas principales de este estudio. Concretamente, esta segunda dimensión estaba formada por dos preguntas clave: (1) Cuéntanos una situación conflictiva que has tenido (o tienes actualmente) con tu grupo de trabajo de la universidad, y (2) Cuéntanos cómo actuaste (o estás actuando) frente a esta situación (actitudes, decisiones, estrategias...). A cada estudiante se le dio la posibilidad de señalar un máximo de tres problemas con sus respectivos modos de solución.

2.2. Participantes

Participaron en el estudio un total de 155 (Edad = 20.02; DT = 2.59) estudiantes de Educación Infantil y Primaria de la Universidad del País Vasco, aportando un total de 203 respuestas. Esto fue posible gracias

a que cada participante podía aportar hasta un máximo de 3 problemas que habían vivido en sus trabajos grupales y sus respectivos modos de resolución. Del total de participantes, 98 fueron mujeres, 53 hombres y 4 casos no especificaron el género. En función del curso, 106 estudiantes estaban finalizando el 1º Curso, 42 de ellos estaban finalizando el 2º curso, 3 de ellos estaban finalizando el 3º curso, y 4 de ellos estaban finalizando el 4º curso. En función del grado, 77 estudiantes fueron de Educación Infantil y 78 de Educación Primaria.

2.3. Procedimiento

El procedimiento comenzó preparando el instrumento de recolección de datos, que posteriormente se aplicaría telemáticamente a través de *Google Forms*. El alumnado, en horario no lectivo, de manera voluntaria dio respuesta al cuestionario. Las respuestas fueron tratadas respetando en todo momento el anonimato y la privacidad del alumnado. Además, a aquel alumnado interesado en recibir los resultados del estudio se le dio la oportunidad de proporcionar algún medio de comunicación al que se le enviaría el informe final. Seguidamente, se pasaron los datos a *Excel* para su posterior codificación a través de un análisis inductivo. Finalmente, se exportó el documento de *Excel* a *SPSS Statistics* para realizar los correspondientes análisis estadísticos.

2.4. Análisis de datos

El análisis comenzó codificando en *Excel* las distintas respuestas dadas por el alumnado, a través de un análisis inductivo, mediante el cual se fueron sacando categorías para la primera pregunta que se les realizó, así como categorías para la segunda pregunta que se les realizó. Las categorías fueron surgiendo completamente de manera inductiva en función del contenido aportado por cada estudiante en su respuesta sin ningún tipo de modelo previo con categorías predeterminadas. Aquellas respuestas con contenidos similares fueron agrupadas bajo la misma categoría y en caso de no existir categoría que recogiese una determinada temática se elaboró una nueva. Este proceso de categorización se llevó a cabo primero de manera individual para cada autor, y posteriormente de manera grupal permitiendo mejorar así la validez de contenido de las categorías. Seguidamente, en *SPSS Statistics* se llevó a cabo un análisis de frecuencias que permitió conocer cuáles fueron los conflictos más comunes, así como cuáles fueron los principales medios de resolución a los mismos. El análisis de datos concluyó realizando un análisis de correspondencias que permitió conocer el modo de asociación de los diversos conflictos con sus diversos modos de resolución. En este análisis se tuvo en consideración la inercia del modelo, su valor de Chi-Cuadrado, así como la puntuación en la dimensión y la contribución del punto en la inercia de la dimensión de cada categoría (Véase Anexo I y Anexo II).

3. Resultados

Se comenzó el tratamiento de datos realizando un análisis inductivo de las respuestas dadas por el alumnado. En este sentido, se extrajeron una serie de categorías, tanto con relación a la primera cuestión, como a la segunda cuestión.

Con relación al primer objetivo de la investigación (O1), que buscaba conocer cuáles habían sido los principales problemas que había tenido el alumnado universitario, nos encontramos con los siguientes:

- Nulo o escaso compromiso o aportación con la tarea de algún o varios integrantes (f = 141): Se caracteriza por una elevada falta de implicación de alguno de los miembros con el grupo. Por ejemplo “Que los compañeros no muestren interés por hacer nada en el trabajo y tenga que estar detrás para que todos trabajemos.” (respuesta 25)
- Mala gestión del tiempo y/o organización (f = 47): Se caracteriza por no aplicar estrategias para gestionar bien el tiempo o la organización del trabajo. Por ejemplo “Hacemos todo muy tarde” (respuesta 10).
- Dividir partes del trabajo de manera poco equitativa (f = 33): Conlleva que unos integrantes trabajen más que otros. Por ejemplo: “el reparto de trabajo” (respuesta 12).
- Problemas en la propia comunicación (f = 30): Supone presentar dificultades de comunicarse entre los integrantes del grupo. Por ejemplo: “Cuando preguntas algo y nadie del grupo responde” (respuesta 53).
- Dificultades para acordar horarios (f = 29): Se caracteriza por tener dificultades para el encuentro al ser de sitios distintos o tener distintos planes. Por ejemplo: “Dificultad para reunirse debido a la gran variedad de horarios” (respuesta 25).
- Quejas, rechazo, críticas y desprecios por parte de algún miembro (f = 24): De manera puntual o prolongada, exposición a quejas, rechazo, críticas o desprecios de algún integrante. Por ejemplo: “Infravalorar lo aportado en el trabajo, y no contar con nada tuyo, de lo aportado.” (respuesta 171).
- Opiniones diversas sobre el trabajo académico (f = 20): Se caracteriza por tener visiones diferentes sobre distintas partes del trabajo o el modo de entender la vida universitaria. Por ejemplo: “A la hora de elegir un tema no nos hemos puesto de acuerdo en cual hacer” (respuesta 145).
- Falta de conexión o *feeling* entre los integrantes (f = 12): Ausencia de *feeling* con algún miembro o a nivel grupal. Por ejemplo: “Tuve problemas con unas compañeras que al principio me llevaba bien con ellas pero que, por motivos personales, fuimos dejándonos de hablar y eso repercutió en los trabajos que teníamos que hacer.” (respuesta 175).
- Intento de conseguir el poder en el grupo (f = 10): Se caracteriza por una alta dominancia de algún miembro del grupo sobre los demás, por querer hacer el trabajo a su manera. Por ejemplo “En el grupo

hay una chica que es muy mandona e intenta mandar a cada uno lo que tiene que hacer, y se piensa que es la única con buenas ideas.” (respuesta 43).

- No seguir el plan inicial (f = 8): Supone que algún miembro del grupo modifica alguna parte del trabajo sin previa consulta o que realiza la tarea sin aplicar lo acordado. Por ejemplo “No ponerme de acuerdo de cómo hacer una parte del trabajo con una compañera y que lo modifique todo el rato cambiando mi parte” (respuesta 62).
- Realizar mal la tarea encomendada (f = 7): Se da cuando un miembro del grupo realiza de manera incorrecta su parte del trabajo. Por ejemplo “Hacer mal el trabajo” (respuesta).
- Abandono o cambio de algún miembro del grupo (f = 7): Supone querer abandonar el grupo o realizar algún cambio en la organización del mismo. Por ejemplo: “Queríamos cambiarnos de grupo y no sabemos cómo decirlo” (respuesta 187).
- Aislamiento de un miembro del grupo (f = 6): Se da cuando un miembro del grupo, por diversos motivos, se aísla para no trabajar de manera conjunta. Por ejemplo: “Una compañera del grupo no quiere trabajar en equipo. Ella hace su parte y se aísla sin importarle las opiniones del grupo” (respuesta 47).
- Dificultad para tomar decisiones (f = 5): Complicaciones a la hora de elegir un camino ante una situación. Por ejemplo “A la hora de tomar decisiones no somos muy astutos y nos suele jugar malas pasadas” (respuesta 53).
- Falsos pensamientos sobre la falta de implicación (f = 5): Supone que algún miembro piense que un segundo miembro no se implique por un determinado motivo cuando la realidad es diferente. Por ejemplo “Cuando estábamos hablando para quedar yo dije que no podía porque tenía cosas que hacer el grupo me recrimino que no tenía compromiso y que seguramente no iría por estar durmiendo. Esto me molestó mucho ya que el motivo era bien distinto” (respuesta 22).
- Diferentes expectativas hacia el trabajo (f = 5): Se caracteriza no por tener diversidad de opiniones sobre un trabajo, sino en la diferencia de expectativas hacia el mismo. Por ejemplo “Mi nivel de exigencia y responsabilidad hacia el trabajo es más alto. Y al trabajar con mis amigas la situación se complica” (respuesta 183).
- Otros (f = 3): Incluye respuestas variadas insuficientes para generar un problema en sí.

Con relación al segundo objetivo de la investigación (O2) que buscaba conocer cuáles habían sido los principales modos de resolución del conflicto que había tenido el alumnado universitario de los grados de Educación nos encontramos con los siguientes:

- Diálogo calmado y comprensivo (f = 96): Se caracteriza por hablar tranquilamente con los miembros del grupo. Por ejemplo “Intenté llegar a un acuerdo con mis compañeros para que no hubiera problemas” (respuesta 10).
- Intentar mejorar la coordinación y comunicación grupal (f = 59). Se caracteriza por tratar de mejorar la coordinación y la comunicación a través de diversas vías. Por ejemplo: “Después de ese problema decidí tener más comunicación con mi grupo, es decir decirles el porqué de mis decisiones. Esto ha ayudado mucho este segundo cuatrimestre” (respuesta 23).
- No hacer nada (f = 42): Supone no realizar ninguna acción, en ocasiones, para evitar que el conflicto aumente. Por ejemplo: “Me callé para no tener conflicto” (respuesta 28).
- Asumir las partes de otros (f = 41): Se caracteriza por asumir la parte del trabajo de otras personas para no sufrir las consecuencias que supondría no hacer esa parte. Por ejemplo: “Hacer el trabajo de todos” (respuesta 15).
- Mayor contundencia con los compañeros (f = 31): Supone dar un toque de atención de mayor gravedad a algún miembro del grupo. Es más que dialogar calmadamente. Por ejemplo “[...] Dando toques de atención, haciendo que se pongan las pilas” (respuesta 4).
- Mostrar desacuerdo (f = 31): Supone mostrar desacuerdo con el comportamiento o decisión de algún integrante del grupo. Por ejemplo: “Decidí decirlo por el grupo de *Whatsapp* que teníamos y mostrar mi desacuerdo con eso que hacían” (respuesta 7).
- Hablar con el/la profesor/a (f = 30): Se caracteriza por ir a hablar con el profesor como medio para solucionar el conflicto. Por ejemplo “Me vi obligada a acudir a la profesora de la asignatura, pues por mi cuenta no conseguía nada y necesitaba apoyo externo ya que estaba jugando con mi salud” (respuesta 27).
- Expulsión de un miembro (f = 14): Se caracteriza por dejar a una persona que no se implica fuera del trabajo grupal, por diversas vías, como no poniendo su nombre en el trabajo o hacerle entregar trabajos separados. Por ejemplo “Hemos decidido quitar su nombre de todos los trabajos que vamos haciendo” (respuesta 168).
- Cambio o remodelación de grupo (f = 12): Se caracteriza por hacer ejecutado un cambio de grupo de algún integrante, o traer un nuevo integrante al grupo. Por ejemplo “Simplemente decidí dejar de hacer trabajos con ellas y ponerme con otras personas” (respuesta 177).
- Confiar y apoyar al equipo con sus aportaciones (f = 10): Se caracteriza por depositar la confianza y apoyar a los miembros del equipo con el fin de mejorar el clima grupal. Por ejemplo “Decidí hacer la parte que me corresponde y no estresarme por lo que hagan los demás” (respuesta 99).
- Molestarse / Enfadarse con el equipo o algún miembro (f = 7): Se caracteriza cuando uno de los miembros del grupo se enfada o molesta con el resto de miembros, o viceversa. Por ejemplo, “Ante la continua crítica hacia mi idea, me enfadé” (respuesta 37).

- Trabajar solo/a dentro del trabajo grupal (f = 5): Se caracteriza por realizar las tareas de manera individual o más aislada dentro del grupo. Por ejemplo: “Al principio actué, de manera egoísta quedándome en los patios sola para poder adelantar trabajos o ir entendiendo el temario, y ahora estoy haciendo lo mismo ya que quiero sacar mis estudios hacia delante. es mi mayor prioridad” (respuesta 56).
- Tomar una decisión sin la opinión del resto (f = 5): Se caracteriza por tomar una decisión sin la aceptación de los demás. Por ejemplo “Poner lo que yo quería (sin consultarlo con el otro compañero)” (respuesta 45).
- Votación (f = 3): Supone realizar votación para tomar una decisión en el grupo. Por ejemplo: “Votación de todos los integrantes del grupo” (respuesta 26).
- Saltarse alguna clase (f = 2): Supone la no asistencia a clase para adelantar con los trabajos. Generalmente va asociado a una mala gestión de tiempo grupal. Por ejemplo “[...] Alguna vez tuvimos que saltarnos alguna clase para poder terminar los trabajos” (respuesta 182).
- Otros (f = 4): Incluye respuestas variadas insuficientes para generar una categoría en sí.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo 3 de la investigación (O3) que buscaba qué medios de resolución o pautas de actuación se habían empleado para solventar los distintos conflictos que surgen en los trabajos grupales entre el alumnado de los grados de Educación se realizó un análisis de correspondencias. El análisis cruzado queda recogido en la Tabla 1.

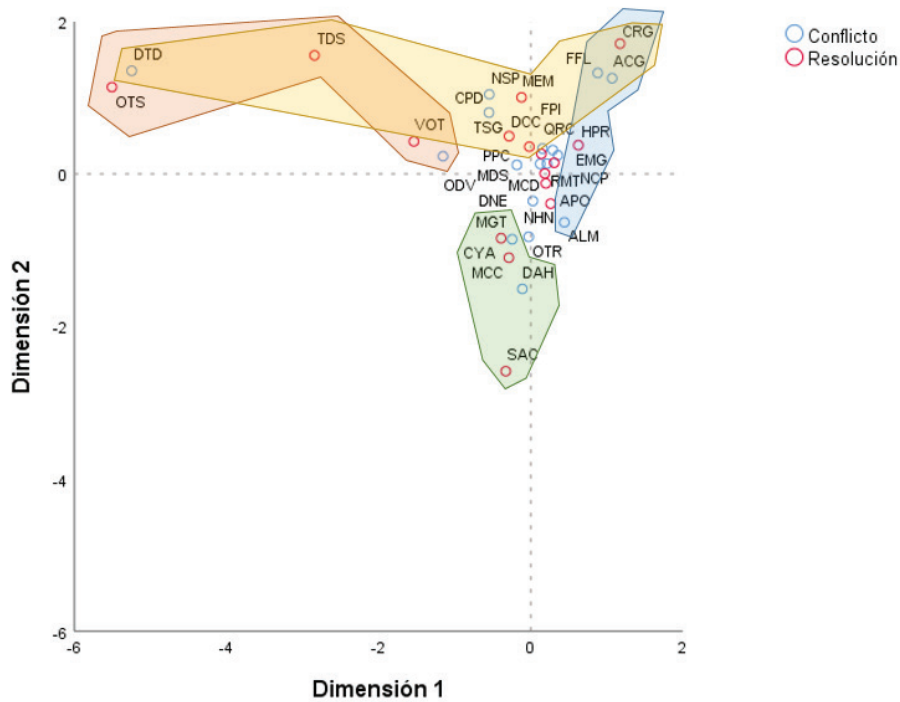
Tabla 1. Tabla cruzada entre los principales problemas y los principales modos de resolución de los conflictos

| | DCC | MCC | NHN | APO | MCD | MDS | HPR | EMG | CRG | CYA | MEM | TSG | TDS | OTS | VOT | SAC | TOTAL |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| NCP | 40 | 11 | 10 | 20 | 16 | 9 | 20 | 8 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 141 |
| MGT | 6 | 14 | 5 | 7 | 4 | 4 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 47 |
| DNE | 11 | 5 | 3 | 6 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33 |
| PPC | 9 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 30 |
| DAH | 1 | 14 | 6 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 29 |
| QRC | 5 | 4 | 2 | 0 | 2 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 |
| ODV | 8 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 20 |
| FFL | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| CPD | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| NSP | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| ACG | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| RMT | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| ALM | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| FPI | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| DTD | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| DEX | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| OTR | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| TOTAL | 96 | 59 | 42 | 41 | 31 | 31 | 30 | 14 | 12 | 10 | 7 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 392 |

PROBLEMAS. NCP, Nulo o Escaso Compromiso o aportación; MGT, Mala Gestión del tiempo y/o Organización; DAH, Dificultades para Acordar Horarios; DNE, Dividir partes del trabajo no equitativamente; PPC, Problemas en la Comunicación; ODV, Opiniones diversas sobre el trabajo académico; QRC, Quejas, rechazo, críticas y desprecios; FFL, Falta de conexión o feeling; CPD, Intento de conseguir el poder; DTD, Dificultades para tomar decisiones; RMT, Realizar mal la tarea; NSP, No seguir el plan inicial; FPI, Falsos pensamientos sobre la implicación; ALM, Aislamiento de un miembro; ACG, Abandono o cambio de algún miembro del grupo; DEX, Diferentes expectativas; OTR, Otros problemas. **RESOLUCIÓN.** DCC, Diálogo calmado y comprensivo; MCC, Mejorar la coordinación y la comunicación; APO, Asumir partes de otros; NHN, No hacer nada; HPR, Hablar con el profesor; MCD, Mayor contundencia; MDS, Mostrar desacuerdo; CRG, Cambio o remodelación del grupo; EMG, Expulsión de un miembro del grupo; MEM, Molestarse o enfadarse con algún miembro del equipo; VOT, Votación; CYA, Confiar y apoyar al equipo con sus aportaciones; TSG, Trabajar solo dentro del trabajo grupal; SAC, Saltarse alguna clase; TDS, Tomar una decisión sin opinión del resto; OTS, Otras resoluciones.

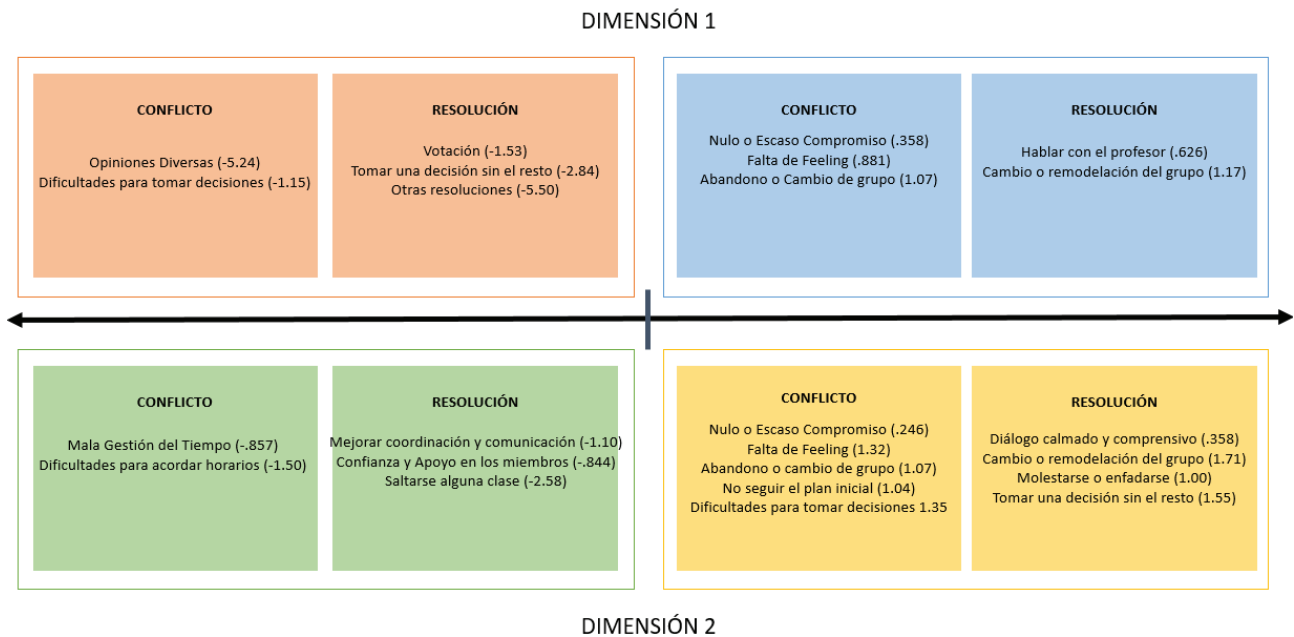
Este análisis arrojó un modelo bidimensional en el que la primera dimensión tenía una inercia de $\lambda_1 = .540$, que corresponde a una proporción de inercia explicada del 24.6%, y la segunda dimensión tenía una inercia de $\lambda_2 = .457$, que corresponde a una proporción de inercia explicada del 17.7%. La suma de las inercias factoriales aportaron una inercia total de $\phi^2 = 1.18$, un valor estadísticamente significativo en la prueba de Chi Cuadrado ($X^2 = 463.53$; $p = .000$).

Figura 1. Gráfico del análisis de correspondencias.



Para conocer cuáles fueron las categorías significativas para cada dimensión se estudiaron los puntos de fila y columna generales (Véase Anexos I y II). Se comenzó dividiendo la contribución total del punto en la inercia de la dimensión entre la cantidad de categorías para cada variable. En este sentido, se seleccionaron las categorías para la variable “Conflictos” que estuviesen por encima a .059, y las categorías para la variable “Resolución” que estuviesen por encima a .062. Algunas categorías, aunque no llegasen por poco al valor de corte se mantuvieron por su alta puntuación en la dimensión. Posteriormente, se analizaron las puntuaciones en la dimensión, colocando a un lado aquellas puntuaciones negativas y al otro lado las puntuaciones positivas. Se reflejan las puntuaciones en la dimensión de manera gráfica en la Figura 2.

Figura 2. Reparto de las categorías por dimensiones.



De estas dimensiones, la principal, la dimensión 1 refleja claramente un patrón dicotómico entre rendimiento versus conexión. En esta dimensión 1 se aprecia en el polo izquierdo, un grupo de estudiantes que presentan conflictos vinculados con el trabajo a realizar (tener opiniones diversas y presentar dificultades para tomar decisiones), pero sin problemas sociales entre los integrantes. Mientras, en el polo derecho de la dimensión 1 se aprecian conflictos vinculados a la falta de conexión entre los participantes (falta de *feeling* o abandono

o cambio de grupo). En este polo aparece como problema significativo el nulo o escaso compromiso, que se puede pensar que sea una consecuencia de la falta de conexión con el grupo.

La segunda dimensión, aunque de manera algo más difusa, también sigue este mismo patrón, situando en el polo izquierdo conflictos vinculados con el rendimiento de la tarea, como la mala gestión del tiempo o las dificultades para acordar horarios, mientras que en el polo derecho se sitúan conflictos más afectivos como la falta de *feeling* o el abandono o cambio de grupo. Al igual que en la dimensión previa, se piensa que el nulo o escaso compromiso podría ser una consecuencia de esa falta de conexión, que a su vez conlleva a que el resto de integrantes tuvieran que adaptar su plan inicial, dificultando así que se tomen ciertas decisiones no acordadas en el plan inicial.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido el de conocer cuáles son los principales conflictos (O1) y modos de resolución que emplea el alumnado en sus trabajos grupales (O2), así como de qué manera se asocian ciertos conflictos grupales con ciertos modos de resolución (O3).

Los resultados de este trabajo asociados al objetivo 1 apuntan a que existe una serie de problemas principales en los trabajos grupales, entre los que destacamos la nula o escasa implicación de algún miembro del grupo, la mala gestión y organización del tiempo, las dificultades para acordar horarios, las complicaciones por repartir de manera equitativa las diversas partes del trabajo, así como la falta de comunicación entre los miembros del grupo. Del mismo modo, con relación al objetivo 2, se observa una serie de métodos que el alumnado aplica para resolver sus conflictos, entre los que destacamos algunos modos activos como el diálogo calmado, los intentos por mejorar la coordinación y la comunicación a través de diversas vías, el hablar con el docente, el ser más contundente en el diálogo o mostrar desacuerdo con las decisiones tomadas; y algunos modos pasivos como asumir las partes de otros para no sufrir las consecuencias de no hacer la tarea, o no hacer nada para solucionar el problema. Algunos de los problemas principales ya habían sido previamente debatidos en la literatura, como lo recogen estudios previos (Asún et al., 2019; Del Canto et al., 2009a; 2009b; Garrote et al., 2019), aunque aquellos que no suelen darse con tanta asiduidad, como hablar de las quejas, comentar de los desprecios a algún miembro del grupo o no seguir el plan inicial, son raros que se comenten en la literatura. En ese sentido, los resultados de este estudio podrían aportar una visión más sólida de la realidad al recoger un amplio abanico de problemas y pautas de resolución a los conflictos intragrupales.

Asimismo, con relación al objetivo 3, resulta pertinente subrayar cómo el modelo subyacente al análisis de correspondencias que divide los problemas significativos en problemas de rendimiento vs. problemas de conexión guarda sentido con las aportaciones de Sánchez et al. (2019), quienes recalcan cómo la insatisfacción por el aprendizaje cooperativo puede provenir principalmente por el trabajo entregado (rendimiento), o por el descontento con las personas involucradas en el trabajo (falta de conexión).

Estos resultados tienen importantes implicaciones teóricas, como prácticas. Con relación a las implicaciones teóricas, estos datos permiten concretar en mayor grado el corpus escaso existente sobre la resolución de conflictos en alumnado de educación superior. Es por ello que el presente trabajo contribuye a solidificar las agrupaciones de conflictos y sus pautas de actuación, así como la asociación estadística existente entre conflictos y pautas; información que puede ser de especial relevancia para el profesorado universitario.

De igual modo, con relación a las implicaciones prácticas, estos datos permiten al docente universitario ser consciente de cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta su alumnado, así como los principales medios que aplican para resolver los mismos. En este sentido, resulta interesante que el docente esté en posesión de esta información por diversos motivos.

En primer lugar, estos datos posibilitan al docente ampliar su listado de herramientas y pautas que puede aplicar en caso de conflictos grupales específicos. Aunque las problemáticas y las pautas recogidas en el presente trabajo son más extensas, esta implicación ha sido previamente discutida por diversos autores, quienes dan alguna recomendación adicional a alguno de los principales problemas abordados en el presente estudio.

Por ejemplo, Del Canto et al. (2009a; 2009b) ante el nulo o escaso compromiso de algún miembro del grupo, recomienda la ejecución de un *ultimátum* por escrito, a poder ser por email, poniendo en copia al docente. Siguiendo a este autor, ante el problema grupal de diferencia de expectativas recomienda (1) realizar al inicio de curso un diagnóstico de las expectativas de cada miembro del grupo, para poder realizar las modificaciones grupales lo antes posible y evitar conflictos; (2) realizar una reunión con el grupo exponiendo cuáles son los mínimos no negociables que los trabajos deben tener para asegurar la calidad de los mismos; (3) en caso de que el resultado de la reunión no sea satisfactorio se puede llevar a cabo alguna pauta como la empleada con el alumnado aventajado sobre trabajos extras. Por su parte, García (2013) propone ante la existencia de problemas en la comunicación asertiva (1) animar a los integrantes a que expongan los hechos de forma objetiva, sin interpretaciones; (2) animar al alumnado a que exprese los sentimientos que le producen esos hechos; (3) animar al alumnado a que exprese de forma clara lo que se espera que los demás hagan a partir de este momento; (4) describir las consecuencias positivas de que el resto haga lo que se acaba de proponer. Asimismo, Galindo-Domínguez y Bezanilla (2021) recomiendan, ante los problemas de mala gestión del tiempo y/o organización, que el alumnado comience a utilizar software específico de gestión y coordinación, como Google Calendar, Google Drive, así como a aplicar diversas técnicas de gestión del tiempo, como la matriz de Eisenhower, o el principio de Pareto.

Aunque bien es cierto que para detectar o diagnosticar cualquiera de estos casos, se requiere de un docente universitario atento y ojo entrenado (Cuadrado et al., 2012; 2014), también cabe la posibilidad de aplicar una diversidad de instrumentos que le permitan al docente conocer la realidad de los grupos de trabajo, como los instrumentos de autoevaluación y coevaluación del rendimiento, los sistemas de calificaciones negociado basado en la implicación de los distintos miembros (Asún et al., 2019), los cuestionarios de funcionamiento de grupo a las pocas semanas de trabajo o los controles de trabajo en grupo a lo largo del curso para conocer qué se está haciendo bien en el grupo y qué se debe mejorar (Cuadrado et al., 2014).

En segundo lugar, a nivel institucional, estos resultados pueden ser de interés para consolidar planes educativos o protocolos de actuación en caso de determinados conflictos. El unificar los modos de actuación ante determinados conflictos puede ser de especial relevancia para las instituciones educativas que quieran ganar solidez en sus protocolos de actuación.

En tercer lugar, estos datos resultan interesantes para el futuro profesorado en cuanto que puede servirles como hoja de ruta en su carrera académica sobre qué decisiones podrían tomar en función de la problemática ocasionada en sus actividades grupales e incluso para su futuro profesional, aplicarlo con su alumnado y saber cuál es el papel que debe cumplir como profesor (Mercer, 2017). Este punto resulta de especial interés en cuanto a que, si entre los planes docentes se está continuamente haciendo hincapié en el aprendizaje cooperativo como metodología clave para el desarrollo de las competencias, proporcionar al alumnado una diversidad de medios de resolución, como los propuestos en el presente trabajo, podría resultar interesante para poner en práctica ese “ojo entregado” que se comentaba previamente, tanto a lo largo de su proceso como alumnado, como a lo largo de su profesión futura.

Finalmente, este trabajo no está exento de limitaciones que deben ser mencionadas con el fin de interpretar los resultados. Lo primero a comentar es cómo el marco conceptual de la resolución de conflictos en educación superior es un *corpus* excesivamente limitado, por lo que no contar con amplias referencias hace que las categorías extraídas, tal vez, no tengan la solidez deseada en comparación con otros marcos más sólidos. Seguidamente, la muestra empleada ha sido seleccionada de manera intencionada y con ciertas limitaciones. En este sentido, en el futuro podría resultar interesante ampliar la muestra del estudio, así como animar a participar a diversas universidades, con alumnado de mayor variedad en función del curso académico. En último lugar, con relación al tratamiento de datos, la realización de análisis inductivos siempre está sujeta a cierta subjetividad. A pesar de haber realizado este procedimiento en dos etapas (primero de manera individual cada investigador y luego de manera grupal para cerciorarse que todos los integrantes entendían la respuesta del mismo modo), esto no asegura que en ciertos casos otras personas interpreten la respuesta del alumnado del mismo modo que los investigadores.

No obstante, y siendo consciente de estas limitaciones, se espera que el presente trabajo sirva de referencia para un listado de nuevos estudios futuros que tengan por objetivo analizar los conflictos grupales y sus resoluciones en el alumnado universitario.

Referencias bibliográficas

- Asún, S., Rapún, M. y Romero, M.R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Barranco, N. y Guillén, C. (2017). Efectos de la mediación oral para la resolución de conflictos comunicativos en aulas de inglés de Educación Primaria, con presencia de alumnado extranjero. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 159-172.
- Cordoba, C.I., Galvan, O., Morales, O., Murillo, L., Nava, G., Cuevas, T.J. (2013). Conflictos que se presentan dentro de los equipos de trabajo en México. *European Scientific Journal*, 9(17), 145-162.
- Cuadrado, C., Fernández-López, F., Fernández-López, M., Fernández-Pacheco, C. González, D. y Lifante, I. (2012). Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. En J.D. Álvarez, M.T. Tortosa, y N. Pellín, *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 3072-3086). Universidad de Alicante.
- Cuadrado, R., Pérez-Battle, M., y Valero, M. (2014). Controles de Trabajo en Grupo para mejorar la interdependencia positiva. En M. Riesco, M.A. Díaz., y B. López, *JENUI XX Jornadas de Enseñanza universitaria de la Informática* (pp. 363-370). Universidad de Oviedo.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E., y Valero, M. (2009a). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 211-226.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E., y Valero, M. (2009b). Conflictos en el trabajo en grupo: dos casos representativos. En AENUI (Eds.), *XV Jornadas de enseñanza Universitaria en Informática* (pp. 211-226). Barcelona, España.
- Esteban, M.J. (2002). *Resolución de conflictos y trabajo en equipo: el arte de relacionarse en el trabajo y en la vida*. Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes.
- Feo, R. (2015). Epistemología y práctica de la investigación sobre el aprendizaje estratégico en América Latina. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 220-235. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1254>
- Galindo-Domínguez, H. y Bezanilla, M.J. (2021). Promoting time management and self-efficacy through digital competence in university students: a mediational model. *Contemporary Educational Technology*, 13(2), ep294.

- García-Higuera, J. A. (2013). Cómo negociar: asertividad. *Psicoterapeutas*. <https://psicoterapeutas.com/tratamientos/asertividad-ansiedad/>
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S., Martínez-Heredia, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58.
- Izquierdo Rus, T., Asensio Martínez, E., Escarbajal Frutos, A. y Rodríguez Moreno, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kaufman, D. B.; Felder, R. M. y Fuller, H. (2000). Accounting for individual efforts in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education*, 89(2), 133-140. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00507.x>
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. Routledge.
- Lobato et al. (2015). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 377-387.
- López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial.
- Mercer, N. (2017). La importancia educativa del habla. En M. Neil, L. Hargreaves y R. García (Coords.), *Aprendizaje e interacciones en el aula* (pp. 15-35). Hipatia Press.
- Sáez, U., Lavega, P., y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176.
- Sánchez, F.J., Parra-Meroño, M.C., Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 147, 87-108. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Vázquez, J.M., Hernández, J.S., Juárez, L.G., y Guzmán, C.E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista educación y humanismo*, 19(33), 334-356.

Anexos

Anexo I. Puntos de fila generales del análisis de correspondencias.

| Conflicto | Masa | Puntuación en dimensión | | Inercia | Contribución | | | | |
|--------------|-------|-------------------------|--------|---------|--------------------------------------|-------|-----------------------------------------|------|-------|
| | | 1 | 2 | | Del punto en la inercia de dimensión | | De la dimensión en la inercia del punto | | |
| | | | | | 1 | 2 | 1 | 2 | Total |
| NCP | ,360 | ,358 | ,246 | ,080 | ,085 | ,047 | ,312 | ,124 | ,437 |
| MGT | ,120 | -,245 | -,857 | ,056 | ,013 | ,193 | ,069 | ,717 | ,786 |
| DAH | ,074 | -,110 | -,1509 | ,102 | ,002 | ,369 | ,005 | ,754 | ,759 |
| DNE | ,084 | ,028 | -,354 | ,038 | ,000 | ,023 | ,001 | ,127 | ,128 |
| PPC | ,077 | -,183 | ,119 | ,049 | ,005 | ,002 | ,028 | ,010 | ,038 |
| ODV | ,051 | -,153 | ,233 | ,100 | ,126 | ,006 | ,365 | ,013 | ,378 |
| QRC | ,061 | ,153 | ,334 | ,063 | ,003 | ,015 | ,012 | ,050 | ,062 |
| FFL | ,031 | ,881 | 1,327 | ,117 | ,044 | ,118 | ,110 | ,211 | ,320 |
| CPD | ,026 | -,549 | ,806 | ,052 | ,014 | ,036 | ,080 | ,147 | ,227 |
| DTD | ,013 | -,5,245 | 1,355 | ,233 | ,650 | ,051 | ,814 | ,046 | ,860 |
| RMT | ,018 | ,213 | ,136 | ,017 | ,002 | ,001 | ,025 | ,009 | ,034 |
| NSP | ,020 | -,544 | 1,045 | ,060 | ,011 | ,049 | ,054 | ,170 | ,224 |
| FPI | ,013 | ,123 | ,133 | ,063 | ,000 | ,000 | ,002 | ,002 | ,003 |
| ALM | ,015 | ,442 | -,634 | ,041 | ,006 | ,013 | ,040 | ,069 | ,109 |
| ACG | ,018 | 1,070 | 1,258 | ,057 | ,038 | ,062 | ,193 | ,226 | ,419 |
| DEX | ,013 | ,290 | ,315 | ,046 | ,002 | ,003 | ,013 | ,013 | ,025 |
| OTR | ,008 | -,028 | -,825 | ,009 | ,000 | ,011 | ,000 | ,253 | ,253 |
| Total activo | 1,000 | | | 1,182 | 1,000 | 1,000 | | | |

Anexo II. Puntos de columna generales del análisis de correspondencias.

| Resolución | Masa | Puntuación en dimensión | | Inercia | Contribución | | | | |
|--------------|-------|-------------------------|--------|---------|--------------------------------------|-------|-----------------------------------------|------|-------|
| | | 1 | 2 | | Del punto en la inercia de dimensión | | De la dimensión en la inercia del punto | | |
| | | | | | 1 | 2 | 1 | 2 | Total |
| | | DCC | ,245 | | -,019 | ,358 | ,044 | ,000 | ,069 |
| MCC | ,151 | -,288 | -1,100 | ,105 | ,023 | ,398 | ,064 | ,790 | ,854 |
| APO | ,105 | ,199 | -,123 | ,037 | ,008 | ,003 | ,060 | ,019 | ,079 |
| NHN | ,107 | ,262 | -,389 | ,060 | ,014 | ,035 | ,066 | ,124 | ,191 |
| HPR | ,077 | ,626 | ,378 | ,064 | ,056 | ,024 | ,251 | ,078 | ,329 |
| MCD | ,079 | ,185 | ,007 | ,030 | ,005 | ,000 | ,050 | ,000 | ,050 |
| MDS | ,079 | ,140 | ,264 | ,052 | ,003 | ,012 | ,016 | ,049 | ,065 |
| CRG | ,031 | 1,174 | 1,711 | ,146 | ,078 | ,196 | ,156 | ,280 | ,435 |
| EMG | ,036 | ,309 | ,148 | ,048 | ,006 | ,002 | ,038 | ,007 | ,046 |
| MEM | ,018 | -,121 | 1,006 | ,074 | ,000 | ,040 | ,002 | ,112 | ,114 |
| VOT | ,008 | -1,536 | ,427 | ,070 | ,033 | ,003 | ,139 | ,009 | ,148 |
| CYA | ,026 | -,390 | -,844 | ,040 | ,007 | ,040 | ,052 | ,207 | ,259 |
| TSG | ,013 | -,285 | ,496 | ,092 | ,002 | ,007 | ,006 | ,016 | ,022 |
| SAC | ,005 | -,328 | -2,588 | ,023 | ,001 | ,075 | ,013 | ,686 | ,699 |
| TDS | ,013 | -2,843 | 1,557 | ,089 | ,191 | ,068 | ,626 | ,159 | ,785 |
| OTS | ,010 | -5,504 | 1,141 | ,208 | ,573 | ,029 | ,804 | ,029 | ,833 |
| Total activo | 1,000 | | | 1,182 | 1,000 | 1,000 | | | |

Copyright of Revista Complutense de Educación is the property of Universidad Complutense de Madrid and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.