

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

LA DINÁMICA DE GRUPO Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

Trabajo de fin de Máster

Realizado por:

GUERCH Djaber

MADI Adel

Ante el jurado compuesto de:

BOUHAYA Abdellah

MAA-Universidad de Laghouat

Presidente

BABOU Karim

MCB-Universidad de Laghouat

Director

REFSI Soufiane

MAA- Universidad de Laghouat

Vocal

Laghouat

2023 – 2024

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

LA DINÁMICA DE GRUPO Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

Trabajo de fin de Máster

Realizado por:

GUERCH Djaber

MADI Adel

Ante el jurado compuesto de:

BOUHAYA Abdellah	MAA-Universidad de Laghouat	Presidente
BABOU Karim	MCB-Universidad de Laghouat	Director
REFSI Soufiane	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2023 – 2024

DEDICATORIA

A nuestros padres

A nuestros profesores

A nuestros hermanos

A nuestros amigos.

A los estudiantes del primer curso

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestros agradecimientos

Agradecemos primero a Allah el que nos guía hacia el buen camino, a nuestro tutor el Dr. BABOU Karim, gracias por habernos guiado con su experiencia, dirección y paciencia.

A los miembros del jurado, gracias por su atención y por sus críticas constructivas, agradecimiento especial, a todos nuestros profesores que nos enseñaron y ayudaron en nuestra carrera, por guiarnos y apoyarnos durante los cinco cursos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTO	II
ÍNDICE DE CONTENIDO	III
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ABREVIATURAS	VII
RESUMEN.....	VIII
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1

CAPÍTULO I :MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes.....	5
2. Definición de conceptos.....	7
2.1 Dinámica de grupo.....	7
2.2 Participación.....	8
2.3 Motivación.....	8
2.4 Aprendizaje significativo	8
3. Bases Teóricas	9
3.1. Socio constructivismo de Vygotsky	9
3.2 Principios de la teoría socio-constructivista.....	10
3.3 Mediación dentro del constructivismo social.....	11
3.4.Zona del desarrollo próximo	12
3.5. Implementación de las dinámicas grupales en el aula.....	13
3.6. Aprendizaje grupal.....	13
3.7. Características del aprendizaje grupal	14
3.8. Técnica de dinámica para grupos	15
3.8.1. Tipos de dinámicas de grupos	15
3.8.2. Tipos de grupos en el aula.....	16

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación.....	19
2. Diseño de investigación	19

3. Nivel de investigación.....	20
4. Método de investigación	20
5. Población y muestra.....	21
6. Técnicas de recogida de datos	21
6.1 Observación no participante.....	22
6.2 Cuestionario.....	22
7. Procedimientos	26
8. Cuadro de operacionalización	27

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Análisis estadístico del cuestionario de los docentes	28
1.1. Análisis de la fiabilidad del cuestionario	28
1.1.1. Fiabilidad del primer capítulo	29
1.1.2. Fiabilidad del segundo capítulo.....	29
1.1.3. Fiabilidad del tercer capítulo.....	30
1.2. Coherencia interna de cada capítulo con sus ítems	30
1.3.1. Participación estudiantil.	31
1.3.2. Dinámicas de grupo.	34
1.3.3. Rol del profesor.	36
Medir el grado de las dinámicas grupales en la participación estudiantil	38
Medir el grado del rol del profesor en las dinámicas grupales	39
2. DISCUSIÓN.....	40
2.1. Dinámica de grupos y la participación estudiantil	41
2.2. Dinámica de grupos y el compromiso estudiantil	41
2.3. Dinámica de grupos y la configuración de la participación estudiantil.....	42
2.4. Dinámica de grupos y el rendimiento académico	43
3. PROPUESTA	45
3.1. Simulaciones virtuales:	47
Ejemplo:	47
3.2. Proyectos de aprendizaje-servicio:	48
3.4. Debate dirigido:	49
3.5. Gamificación del aprendizaje:.....	51

3.6. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos:	53
4. Recomendaciones generales.....	54
CONCLUSIÓN GENERAL	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 :Tipos de dinámicas de grupos.</i>	16
<i>Tabla 2: Tipos de grupos en el aula.</i>	17
<i>Tabla 3: Participación de estudiantes.</i>	23
<i>Tabla 4: Dinámica de grupo.</i>	24
<i>Tabla 5:Rol del profesor.</i>	25
<i>Tabla 6: Cuadro de operacionalización</i>	27
<i>Tabla 7:Estadísticas de fiabilidad.</i>	28
<i>Tabla 8: Estadísticas de fiabilidad.</i>	29
<i>Tabla 9:Estadísticas de fiabilidad.</i>	29
<i>Tabla 10: Estadísticas de fiabilidad.</i>	30
<i>Tabla 11: Coherencia interna de cada capítulo con sus aparatos.</i>	31
<i>Tabla 12:Tendencia de la muestra.</i>	32
<i>Tabla 13:Resultados del primer capítulo.</i>	32
<i>Tabla 14: Resultados del segundo capítulo.</i>	34
<i>Tabla 15 : Resultados del tercer capítulo.</i>	36
<i>Tabla 16: Correlación de Pearson.</i>	38
<i>Tabla 17: Correlación de Pearson.</i>	39
<i>Tabla 18: Rescate en la Antigua Civilización</i>	45
<i>Tabla 19: Ejercicio virtual de resolución de problemas en equipo.</i>	47
<i>Tabla 20:Ejemplo de Club de Lectura Comunitario.</i>	48
<i>Tabla 21:Ejemplo discusión dirigida sobre el Simbolismo en Cien años de soledad.</i>	51
<i>Tabla 22: Gamificación del aprendizaje.</i>	52
<i>Tabla 23:Proyecto Colaborativo de Análisis Literario.</i>	53
<i>Tabla 9: Estadísticas de fiabilidad</i>	31
<i>Tabla 10: Estadísticas de fiabilidad</i>	31
<i>Tabla 11: Coherencia interna de cada capítulo con sus aparatos.</i>	32
<i>Tabla 12: Tendencia de la muestra</i>	33
<i>Tabla 13: Resultados del primer capítulo</i>	33
<i>Tabla 14: Resultados del segundo capítulo.</i>	35
<i>Tabla 15: Resultados del tercer capítulo</i>	37
<i>Tabla 16: Correlación de Pearson</i>	39
<i>Tabla 17: Correlación de Pearson.</i>	41
<i>Tabla 18: Rescate en la Antigua Civilización</i>	46
<i>Tabla 19: Ejercicio virtual de resolución de problemas en equipo.</i>	49
<i>Tabla 20: Ejemplo de Club de Lectura Comunitario.</i>	50
<i>Tabla 21: Ejemplo discusión dirigida sobre el Simbolismo en Cien años de soledad.</i>	52
<i>Tabla 22: Gamificación del aprendizaje.</i>	53
<i>Tabla 23: Proyecto Colaborativo de Análisis Literario</i>	55

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Esquema básico del proceso escolar de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez, 2011).</i>	11
<i>Figura 2: cómo hacer un escape room/breakout educativo.</i>	46

ABREVIATURAS

ELE: español como Lengua Extranjera.

MCER: Marco Común Europeo de Referencias

Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográficas citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en la Publicación Manual of the American Psicológica Asociación, en su sexta edición.

Hemos utilizado la plataforma Gemini para diseñar los instrumentos de recolección de datos y los hemos adaptado a nuestros objetivos.

RESUMEN

El presente estudio de investigación, titulado “Dinámica de grupos y la participación en los estudiantes de primer curso de español de la Universidad Amar Téliidji Laghouat en 2024” tiene como objetivo medir el impacto de las dinámicas de grupo para fomentar la participación y la interacción entre pares. La muestra estuvo compuesta por 84 estudiantes del primer curso, con edades comprendidas entre 18 y 22 años. Nuestro enfoque metodológico es mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener datos numéricos y empíricos. Utilizamos un método descriptivo-analítico con un diseño no experimental, un nivel correlacional y proyectivo. Para la recolección de datos empleamos técnicas de observación y cuestionarios, y como instrumento utilizamos una ficha de observación no participante. Los resultados obtenidos revelan que el tipo de agrupamiento impacta positivamente en la participación estudiantil. Sin embargo, es necesario considerar una serie de criterios en la formación de grupos, tales como el perfil del aprendiz, su estilo de aprendizaje y su nivel cognitivo.

Palabras clave: Dinámica de grupos; participación; motivación; aula de ELE; aprendizaje social.

ABSTRACT

This research study titled "Group Dynamics and Participation in First-Year Spanish Students at University Amar Telidji Laghouat in 2024" aims to measure the impact of group dynamics in promoting participation and peer interaction. The sample consisted of 84 first-year students, aged between 18 and 22. Our methodological approach is mixed, combining qualitative and quantitative techniques to obtain numerical and empirical data. We used a descriptive-analytical method with a non-experimental design, a correlational level, and a projective approach. For data collection, we employed observation techniques and questionnaires, and used a non-participant observation form as an instrument. The results revealed that the type of grouping positively impacts student participation. However, it is necessary to consider several criteria in group formation, such as the learner's profile, their learning style, and their cognitive level.

Keywords: Group dynamics, participation, motivation, SFL's room, social learning.

ملخص

يهدف هذا البحث بعنوان "ديناميكيات المجموعة والمشاركة لدى طلاب السنة الأولى في قسم اللغة الإسبانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط في عام 2024" إلى قياس تأثير ديناميكيات المجموعة في تعزيز المشاركة والتفاعل بين الأقران. تكونت العينة من 84 طالبًا في السنة الأولى، تتراوح أعمارهم بين 18 و22 عامًا. نهجنا المنهجي مزيج من التقنيات النوعية والكمية للحصول على بيانات رقمية وتجريبية. استخدمنا منهجًا وصفيًا تحليليًا مع تصميم غير تجريبي ومستوى ترابطي وتنبؤي. لجمع البيانات، استخدمنا تقنيات الملاحظة والاستبيانات، واستخدمنا استمارة ملاحظة غير مشاركة كأداة. كشفت النتائج أن نوع التجميع يؤثر بشكل إيجابي على مشاركة الطلاب. ومع ذلك، من الضروري مراعاة مجموعة من المعايير في تشكيل المجموعات، مثل ملف تعريف المتعلم، وأسلوب التعلم الخاص به، ومستواه المعرفي.

الكلمات المفتاحية: ديناميكيات المجموعة؛ المشاركة؛ التحفيز؛ قسم تعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية؛ التعلم الاجتماعي.

INTRODUCCIÓN GENERAL

En la educación superior argelina, la participación activa de los estudiantes es crucial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de dinámicas de grupo en las aulas universitarias es una de las estrategias más efectivas para fomentar esta participación. Estas dinámicas no solo facilitan el aprendizaje colaborativo, sino que también desarrollan habilidades sociales y de comunicación esenciales para el desempeño profesional y personal de los estudiantes.

Las dinámicas de grupo son actividades estructuradas que requieren la interacción y colaboración entre los estudiantes. Estas actividades pueden variar desde discusiones en pequeños grupos, parejas o tríos, hasta simulaciones y juegos de rol. El objetivo principal es crear un entorno de aprendizaje social y participativo donde los estudiantes se sientan motivados a contribuir y a aprender unos de otros.

Organizar actividades encaminadas a obtener una educación completa, tanto intelectual como social, ayuda a formar estudiantes socialmente competentes. Esto se logra mediante la estimulación proporcionada por estrategias docentes que brindan experiencias significativas en los procesos de socialización y aprendizaje.

Para que las dinámicas de grupo fomenten efectivamente la participación estudiantil, es crucial que los docentes consideren ciertos factores. La composición de los grupos debe ser cuidadosamente planificada, teniendo en cuenta aspectos como el perfil del estudiante, su estilo de aprendizaje y su nivel cognitivo. Además, es importante establecer un ambiente de confianza y respeto donde todos los estudiantes participan activamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este estudio, nos proponemos determinar el impacto de las dinámicas de grupo en la participación de los estudiantes de primer curso del departamento de español de la Universidad Amar Téliidji-Laghouat.

Planteamiento del problema

En nuestra experiencia en la universidad, hemos observado una preocupante tendencia hacia la apatía y la baja participación estudiantil en las clases. Esta falta de involucramiento se refleja en una escasa interacción con los profesores y entre los propios

estudiantes, lo que genera un ambiente de aprendizaje poco propicio para nuestro desarrollo académico y personal. La ausencia de participación activa en el aula obstaculiza nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje y dificulta el logro de los objetivos educativos establecidos. Ante esta problemática, surge la necesidad de investigar y comprender las causas subyacentes de nuestra baja participación estudiantil, así como de identificar estrategias efectivas para fomentar la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo entre nosotros.

Pregunta general

Por dichos motivos formulamos la siguiente interrogante:

- ¿En qué medida las dinámicas grupales aumentan la frecuencia de la participación de los estudiantes en las actividades en clase?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la baja participación estudiantil en las aulas universitarias argelinas?
- ¿Qué tipos de dinámicas de grupos se han utilizado en las aulas universitarias argelinas para fomentar la participación estudiantil?
- ¿Qué estrategias pueden utilizar los docentes para fomentar la participación activa de todos los estudiantes en las dinámicas de grupos?

Justificación

Nuestro interés por elegir este tema surge de la apatía generalizada entre el alumnado argelino, que se traduce en baja participación en clase y escasa interacción con los profesores, creando un ambiente de aprendizaje poco propicio. Para abordar esta problemática, proponemos la implementación de dinámicas de grupo como herramienta pedagógica, fomentando colaboración, comunicación y trabajo en equipo, y creando un entorno de aprendizaje más activo y participativo. Este estudio busca determinar el impacto de las dinámicas grupales en la participación estudiantil en el departamento de español de la Universidad Amar Télijji-Laghouat, ofreciendo estrategias pedagógicas que optimicen la interacción entre pares y mejoren el rendimiento académico.

Hipótesis

A partir de estas posibilidades surge nuestra hipótesis sobre el objeto de investigación:

- Las dinámicas grupales aumentan la frecuencia de la participación de los estudiantes en las actividades en clase.
- La implementación de dinámicas de grupos bien diseñadas y apropiadas al contexto puede fomentar la participación activa de todos los estudiantes.
- Las estrategias docentes que promueven la interacción entre pares, el aprendizaje colaborativo y la autonomía de los estudiantes pueden favorecer la participación en las dinámicas de grupos.

Objetivo general

Para el presente trabajo, el objetivo general consiste en

-Determinar el impacto de las dinámicas grupales en la participación estudiantil en el Departamento de Español.

Objetivo específico

-Elaborar una propuesta para potenciar el aprendizaje social dentro de las aulas universitarias.

- Analizar el impacto de las dinámicas de grupos en la participación estudiantil en las aulas universitarias argelinas.
- Determinar el nivel actual de participación estudiantil en las aulas universitarias argelinas.
- Analizar los tipos de dinámicas de grupos que se han utilizado en las aulas universitarias argelinas para fomentar la participación estudiantil.

Delimitación del objeto de investigación

Área: Didáctica de lengua de española.

Tema: Las dinámicas grupales y la participación de estudiantes.

Variable independiente: Dinámica de grupo.

Variable dependiente: Participación.

Delimitación del espacio: Departamento de lengua española, Facultad de letra y lenguas, Universidad Amar Télidji.

Delimitación de tiempo: 2023-2024.

Población y muestra: Los estudiantes de primer curso de la universidad Amar Télidji Laghouat.

Estructura del trabajo

Nuestro trabajo de fin de máster se organiza en tres capítulos principales.

En el marco teórico, presentamos los antecedentes que incluyen todos los trabajos anteriores relacionados con las variables de nuestro estudio. Definimos los conceptos relevantes y exponemos las categorías fundamentales de cada variable junto con su fundamentación teórica.

En el segundo capítulo, planteamos el marco metodológico de la investigación, donde organizamos el trabajo realizado, mencionando el enfoque, diseño, nivel y método empleados. Presentamos la técnica de observación no participante en las clases de los profesores que forman parte de nuestra muestra, así como el uso de cuestionarios y fichas de observación no participante.

El último capítulo contiene el análisis e interpretación de los resultados, así como la discusión de las preguntas planteadas y la comprobación de la hipótesis, lo que nos lleva a proponer una propuesta didáctica surgida a partir de nuestros resultados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Antes de presentar el marco teórico, realizamos una exhaustiva revisión literaria centrada en nuestro tema de investigación sobre las dinámicas grupales y la participación de los estudiantes. Durante esta fase de investigación, recopilamos y analizamos una variedad de estudios relevantes relacionados con nuestro tema, con el propósito de establecer una base sólida y comprender mejor el contexto académico existente.

Flores Solías Adán Luís (2017) realizó un trabajo titulado "Importancia de las dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas de cinco años de educación inicial", una revisión sistemática llevada a cabo en la Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. Su objetivo fue determinar la importancia de las dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas. Utilizó una metodología explicativa con diseño experimental y nivel expositivo, y concluyó que las dinámicas grupales son vitales para el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social en el nivel inicial.

Bach. Janpier Stuart Vivar Luis y Bach. Valery Pamela Lovatón (2023) desarrollaron una tesis para obtener el título profesional, titulada "Las dinámicas grupales y relaciones interpersonales post-pandemia en estudiantes del 2do grado de educación secundaria en la Institución Educativa Emblemática 'María Prado de Bellido – Yancancho - Pasco'". Este estudio, llevado a cabo en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, tuvo como objetivo identificar la relación entre las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales en estudiantes de 2do grado, mediante un enfoque descriptivo-correlacional y una investigación básica con método descriptivo. Utilizaron técnicas como el análisis de contenido, análisis documental, observación y encuestas, concluyendo que existe una relación significativa entre las dinámicas de grupo y los comportamientos individuales de los estudiantes.

Gisela Esla Salamanca Sánchez (2023) realizó una tesis doctoral titulada "Dinámicas grupales para mejorar el interaprendizaje en ambientes virtuales en estudiantes de una

universidad pública de Lima", en la Universidad de San Ignacio de Loyola, Perú. Su investigación tuvo como objetivo proponer dinámicas grupales para mejorar el interaprendizaje en ambientes virtuales en estudiantes de décimo ciclo de la asignatura de prácticas. Utilizó un enfoque cualitativo con paradigma sociocrítica y aplicado educacional, recolectando datos mediante entrevistas semiestructuradas y encuestas. Propuso una sesión de aprendizaje virtual con dinámicas grupales para un mejor desempeño en el aprendizaje.

Carolina Aparicio Molina (2013) escribió una tesis doctoral titulada "La participación de los estudiantes en centros de secundaria: estudio de casos en institutos chilenos y españoles", realizada en la Universidad de Barcelona. Su objetivo fue describir y reconocer los tipos de participación y prácticas participativas en centros de secundaria en Chile y España. Utilizó un enfoque descriptivo-analítico con método mixto, y técnicas como cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y observación. Su conclusión destacó la importancia de abordar las experiencias y acciones participativas de los jóvenes en sus centros de secundaria.

Santiago Rosano Ochoa (2015) llevó a cabo una tesis doctoral titulada "Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas", en la Universidad de Cantabria. Su objetivo fue comprender cómo se desarrolla la participación de niños y niñas de educación básica en dos escuelas ecuatorianas. Utilizó un enfoque cualitativo con método analítico-descriptivo y técnicas como entrevistas, observación y análisis de documentos. Sus resultados mostraron que la participación de los docentes se limita a la asistencia y cumplimiento de tareas, mientras que la de los estudiantes está asociada a la toma de decisiones.

Nina Hidalgo y Haylen Perines (16/04/2018) escribieron un artículo científico titulado "La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje", publicado en la Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. Su objetivo fue describir las prácticas pedagógicas y las actitudes de los docentes hacia la participación estudiantil. Realizaron un estudio cuantitativo de enfoque descriptivo con nivel expositivo y descriptivo, utilizando un cuestionario y una muestra de 177 docentes en educación secundaria de varias comunidades en España. Sus resultados indicaron que los estudiantes participan principalmente en la selección de estrategias didácticas, pero menos en la evaluación.

Los antecedentes mencionados anteriormente destacan la importancia de nuestra primera variable, las dinámicas de grupo, en relación con nuestra segunda variable, la participación estudiantil. En nuestra investigación, determinamos la integración de las dinámicas grupales como recurso didáctico para mejorar la participación de los estudiantes en el aula. Estos antecedentes son fundamentales para definir nuestros objetivos, formular nuestras hipótesis y establecer las bases teóricas que guiarán nuestro trabajo y nos permitirán seguir una metodología adecuada.

2. Definición de conceptos

En este apartado, dedicamos las definiciones para cada uno de los conceptos clave que posee nuestro Trabajo de Fin de Máster, dando prioridad a los que conforman nuestras variables.

2.1 Dinámica de grupo

Una buena dinámica grupal es una experiencia social de aprendizaje integral, en la que se conjugan aprendizajes de distinto orden se propicia la transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana. Es una experiencia colectiva que dinamiza internamente a cada participante, promoviendo introspección participante, reflexión (Caviedes, 1998).

Las dinámicas grupales van más allá de la simple interacción social, buscando el aprendizaje integral de los participantes en áreas como el conocimiento, habilidades y actitudes. No se limitan a un solo tipo de aprendizaje, sino que integran aspectos cognitivos, afectivos y sociales para un desarrollo completo. Además de beneficiar al grupo en su conjunto, estas dinámicas tienen un impacto positivo en cada individuo, promoviendo la introspección, la reflexión y el crecimiento personal.

Este proceso se basa en el ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1975), que comienza con una experiencia concreta, seguida de observación y reflexión. Estas observaciones se generalizan y se convierten en conceptos o teorías que abren nuevas perspectivas, profundizando así el aprendizaje.

2.2 Participación

Hart (1997) señala que la participación es la capacidad de expresar decisiones reconocidas por el entorno social, que afectan la vida propia o comunitaria.

Pues, esta definición destaca la participación como una habilidad en desarrollo, más que un acto puntual. Es esencial brindar formación a los estudiantes para desarrollar habilidades participativas efectivas, ya que esta participación activa en el aprendizaje es fundamental. Cuando los estudiantes se involucran, comprenden mejor los contenidos, están más motivados, retienen información y desarrollan habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración.

De grosso modo, la participación está estrechamente relacionada con el aprendizaje significativo: cuando los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, es más probable que logren un aprendizaje significativo.

2.3 Motivación

Según Abraham Maslow (2015), la motivación es el impulso que tiene el ser humano para satisfacer sus necesidades. Es el esfuerzo requerido para alcanzar un deseo o una meta. Maslow define la motivación como el motor que impulsa el esfuerzo necesario para lograr un objetivo específico. Sin motivación, las personas carecerían del ímpetu necesario para actuar, alcanzar metas y superar obstáculos. Este impulso puede originarse de factores internos, como deseos personales o aspiraciones, o de factores externos, como recompensas y conocimientos.

La motivación es la fuerza que impulsa a los estudiantes a cumplir sus objetivos y enfrentar desafíos. Un estudiante motivado en clase participa activamente, demostrando una interacción constante tanto con sus compañeros como con el profesor. La motivación, por tanto, fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, donde la interacción y la participación son esenciales para el proceso educativo.

2.4 Aprendizaje significativo

Para Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se caracteriza por la construcción de conocimientos de manera armónica y coherente, basándose en conceptos sólidos. Es como una serie de vasos comunicantes que se interconectan, formando redes de conocimiento.

Ausubel indica que este tipo de aprendizaje implica la integración lógica de nuevos conocimientos con los conocimientos previos, creando una estructura sólida. El aprendizaje significativo permite que diferentes conceptos se interconecten, formando redes de conocimiento.

En otras palabras, el aprendizaje significativo no es simplemente la memorización de información aislada, sino la integración de nuevos conceptos e ideas con el conocimiento ya existente, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera. Esta teoría enfatiza la importancia de la estructura cognitiva existente, asegurando que los nuevos aprendizajes se asimilen de manera coherente con lo que ya se sabe.

3. Bases Teóricas

En este trabajo de Fin de Máster, nos basamos en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896) para sustentar nuestra investigación sobre la relación entre las dinámicas de grupo y la participación estudiantil. Esta teoría resulta particularmente relevante para nuestro estudio debido a su énfasis en el aprendizaje social, la participación activa de los estudiantes en su entorno social y la concepción del desarrollo cognitivo como producto de procesos colaborativos e interactivos en contextos sociales.

3.1. Socio constructivismo de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky, desarrollada a principios del siglo XX, destaca la interacción social y cultural como los principales impulsores del desarrollo cognitivo humano. Esta teoría, creada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, ha tenido un profundo impacto en campos como la educación y la psicología educativa.

Según Vygotsky (1979), el aprendizaje y el desarrollo cognitivo se llevan a cabo a través de la interacción social y cultural. Para él, el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se produce en un contexto social y cultural, donde estos factores influyen en el pensamiento y el comportamiento de las personas, y por ende, en su desarrollo cognitivo.

En su enfoque, Vygotsky (1979) destacó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo. Para él, el lenguaje no solo funciona como medio de comunicación, sino también como una herramienta para el pensamiento. A través del lenguaje, las personas pueden representar el mundo y conceptos abstractos en su mente. Además, el lenguaje facilita la

comunicación y la colaboración entre individuos, lo que a su vez facilita el proceso de aprendizaje.

3.2 Principios de la teoría socio-constructivista

El constructivismo social, basado en las ideas de Glaserfeld (1994) y destacado por Chaves Sala (2001), se caracteriza por varias premisas clave:

1. El conocimiento se construye activamente por parte del individuo, no se transmite pasivamente.
2. El conocimiento es considerado válido y significativo cuando se relaciona con la experiencia y se construye en un contexto social.
3. El aprendizaje requiere práctica deliberada y reflexiva, donde el estudiante participe activamente en la construcción de su propio entendimiento.
4. El conocimiento está contextualizado en relación con la práctica social, es decir, tiene relevancia y aplicabilidad en situaciones concretas.

En el contexto del constructivismo social, Díaz Barriga y Hernández (2003), citados en Silvia Monzón (2014), describen el papel del docente como:

1. Un mediador en el proceso educativo, facilitando la construcción activa del conocimiento y compartiendo experiencias relevantes.
2. Un profesional que reflexiona sobre su práctica docente, resolviendo problemas y mejorando continuamente.
3. Un educador que promueve aprendizajes significativos y funcionales, adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes.
4. Un facilitador de la autonomía de los alumnos, diseñando actividades que fomenten la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje.

En cuanto al aprendiz, Guerrero (2018) expone principios fundamentales en la teoría social constructivista:

1. El estudiante es el centro del proceso educativo, siendo activo en la construcción de su propio conocimiento.
2. Se consideran los conocimientos previos del estudiante como punto de partida para el aprendizaje.

3. Los docentes actúan como mediadores y facilitadores, proporcionando apoyo y orientación.
4. Se busca conocer los intereses y necesidades individuales del estudiante para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Se estimula tanto la motivación intrínseca como extrínseca del estudiante.
6. Se reconoce que el conocimiento es un producto social, construido a través de la interacción con otros y con el entorno.



Figura 1: Esquema básico del proceso escolar de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez, 2011).

Como se muestra en la Figura 1, podemos ver la importancia de la interacción en el aula de ELE y el papel del docente como mediador en el proceso de enseñanza.

3.3 Mediación dentro del constructivismo social

La mediación en el constructivismo social se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimiento a través de la interacción social y cultural. El aprendizaje no es simplemente la transmisión de la información, sino que construye activamente mediante la participación en actividades y la colaboración con otros individuos.

En este enfoque, la mediación es fundamental para el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento porque brinda oportunidades para la reflexión, el diálogo y la negociación de significados. Al utilizar mediadores sociales, los individuos no solo pueden

internalizar el conocimiento existente, sino también corear nuevos entendimientos al interactuar con otros objetos culturales.

Según la teoría del constructivismo social, la mediación tiene un carácter social, y para Vygotsky (1979) es un apoyo para el desarrollo de la interacción entre sujetos a través del cual se forma conocimiento organizacional importante y significativo. El profesorado desempeña el papel de coordinador en los cursos de ELE.

3.4.Zona del desarrollo próximo

Con base en los principios anteriores, encontramos que este concepto clave de Vygotsky es considerado como el eje del desarrollo del estudiante, ubicándolo en un proceso evolutivo donde su verdadero nivel es el punto de partida y el nivel potencial es el punto de llegada, conducido por el mediador a través de interacciones sociales y culturales para resolver problemas. En este sentido, la ZPD se define de la siguiente manera: “La distancia en el nivel real del desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988, pág.133).

Es bien sabido que los estudiantes pasan por diferentes etapas de evolución en el transcurso de su formación; de las etapas conocidas pasando por una, las dificultades y obstáculos que enfrenta el estudiante no son fácilmente asimilables, por lo que estas últimas requieren de una persona más capacitada para resolverlos y simplificarlos, dejar que los estudiantes sepan lo que “no saben” Así podemos distinguir tres etapas del concepto de Vygotsky.

- Zona de desarrollo real: Se refiere a las habilidades que los estudiantes pueden realizar por sí mismos sin apoyo de intermediarios (Thomas Gebhard, 2022).
- Zona de Desarrollo Próximo: se refiere a las habilidades y destrezas que los estudiantes no pueden dominar y necesitan la ayuda de personas con más conocimientos para adquirirlas (Thomas Gebhardt, 2022).
- Zona del desarrollo potencial: es el conjunto de las habilidades y los conocimientos adquiridos después del apoyo, en esta etapa el alumnado puede aplicarlos de una manera autónoma (Thomas Gebhard, 2022)

3.5. Implementación de las dinámicas grupales en el aula

Según Beth Barroso y Graciela Parra (2013), introducir la dinámica de grupo en el aula es un método de enseñanza diseñado para fomentar la cooperación y participación de los estudiantes es muy importante para crear primero grupos heterogéneos que integran individuos con diferentes habilidades, conocimientos y perspectivas. Esta diversidad de grupos no solo enriquece el proceso de aprendizaje al permitir la interacción entre pares con diferentes orígenes, sino que también promueve la inclusión al brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidades o educación.

Una vez formado el grupo, se deben establecer objetivos claros y específicos para cada actividad del grupo. Estas metas sirven como guía para los estudiantes y les ayudan a centrar sus esfuerzos en metas específicas y alcanzables. Además, la claridad de los objetivos facilita medir el progreso y lograr resultados tangibles, motivando así a los estudiantes a participar activamente en la tarea. Además el apoyo a la colaboración debe proporcionar herramientas y recursos adecuados, como espacios de trabajos compartidos, materiales de referencia y tecnologías de comunicación que faciliten la interacción y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo.

En general, los grupos que implementan de manera efectiva grupos en el aula no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también promueven el desarrollo del crecimiento personal y las habilidades clave, lo cual es importante para sus vidas.

3.6. Aprendizaje grupal

El aprendizaje grupal es un nuevo concepto de aprendizaje que utiliza los grupos como principal medio para construir y reconstruir el conocimiento individual, colectivo y transformar la personalidad de cada miembro y del grupo en su conjunto.

El aprendizaje grupal implica trabajar con grupos de estudiantes para lograr su propio desarrollo en lugar de simplemente trabajar en grupos. Esta es una distinción importante para comprender la verdadera naturaleza de este tipo de aprendizaje, la colaboración entre profesores y grupos pequeños significa un cambio fundamental en la filosofía y estructura de la enseñanza (Antonio López ,1999).

3.7. Características del aprendizaje grupal

Antonio López Costurita, en 1999, menciona las siguientes características del aprendizaje grupal en su propuesta didáctica:

1. El aula se considera una comunidad de aprendizaje.
2. El aprendizaje grupal se basa en las necesidades, intereses y objetivos de los participantes.
3. En un grupo de aprendizaje, hay tres procesos interrelacionados y dialécticamente unidos:
 - El proceso de aprendizaje del participante individual.
 - El proceso de grupo.
 - El proceso de aprendizaje colectivo.
4. Los subsistemas para trabajar con grupos de estudio incluyen:
 - Poder.
 - Roles.
 - Comunicación.
5. El aprendizaje grupal se interesa no solo por el contenido aprendido, sino también por el proceso de aprendizaje. Buelo (1954) destaca que esta nueva concepción incluye un enfoque dialéctico en el que tanto el contenido cultural como las emociones (atracción, rechazo, movilización de la afectividad) juegan un papel crucial en la obtención de nuevas situaciones, la formulación de tareas y la búsqueda de soluciones a problemas y explicaciones.
6. El desarrollo del aprendizaje grupal requiere la coordinación efectiva del docente.
7. Se fomenta la cooperación en la investigación, discusión, análisis y crítica dentro del grupo.

Esta propuesta resalta la importancia de una estructura colaborativa y dinámica en el aula, donde tanto el contenido como el proceso emocional y social del aprendizaje son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

3.8. Técnica de dinámica para grupos

Las técnicas de dinámica de grupo aplicadas son procedimientos sistemáticos diseñados para organizar y desarrollar actividades grupales basadas en la teoría de la dinámica de grupo. Estas técnicas, al igual que las descritas por Lewin (1947) en su estudio sobre dinámicas de grupo, se utilizan para trabajar con grupos y lograr una acción colectiva efectiva. Tienen la capacidad de activar los impulsos y la motivación individuales, estimular la motivación interna y externa, integrar mejor las fuerzas del grupo y dirigir las hacia el logro de objetivos colectivos (Johnson & Johnson, 1999).

Estas técnicas están diseñadas para asegurar que los miembros del grupo, a través de la observación y la experiencia, aprendan conceptos, conocimientos y, lo más importante, nuevos comportamientos. La experiencia grupal se percibe como un modelo simplificado de la sociedad en el que los individuos pueden examinarse a sí mismos y al grupo en su conjunto (Bandura, 1977).

Uno de los métodos más conocidos para aplicar la dinámica de grupo son los ejercicios y casos de problemas, que son conocidos con varios nombres, tales como juegos experienciales, ejercicios experienciales o experiencias estructuradas (Kolb, 1984). Las dinámicas de grupo se denominan juegos porque son divertidas y atractivas para las personas, además de ser ficticias y tener un valor específico de entretenimiento (Vygotsky, 1978). Estas dinámicas no solo estimulan las emociones y la creatividad, sino que también introducen una energía positiva en el grupo (Goleman, 1995).

3.8.1. Tipos de dinámicas de grupos

A continuación, exponemos un cuadro resumen los tipos de grupos en el aula según Bach. Janpier y Valery pamel (2023):

Tabla 1 :Tipos de dinámicas de grupos.

Dinámica	Objetivo	Descripción	Materiales	Duración
Rompehielos: Dos verdades y una mentira	Fomentar la interacción y el conocimiento mutuo entre los participantes.	Cada participante comparte dos afirmaciones verdaderas sobre sí mismo y una mentira. Los demás adivinan cuál es la mentira.	Pizarra o herramienta virtual para escribir.	15-20 minutos
Dinámica de trabajo en equipo: El mural colaborativo	Desarrollar el trabajo en equipo y la creatividad.	Los participantes trabajan en equipo para crear un mural virtual sobre un tema determinado, utilizando herramientas digitales como murales online o pizarras colaborativas.	Herramienta de mural virtual o pizarra colaborativa.	45-60 minutos
Dinámica de resolución de problemas: Brainstorming	Generar ideas creativas para solucionar un problema o reto.	Los participantes aportan ideas libremente sin ser juzgados, anotándolas en una pizarra virtual o documento compartido.	Pizarra virtual o documento compartido.	20-30 minutos
Dinámica de evaluación: El semáforo	Obtener retroalimentación rápida y visual sobre un tema o actividad.	Los participantes levantan tarjetas de colores (rojo, amarillo o verde) para indicar su nivel de satisfacción o acuerdo con lo expuesto.	Tarjetas de colores (rojo, amarillo, verde) o herramienta virtual similar.	10-15 minutos
Dinámica de cierre: El círculo de reflexión	Compartir reflexiones y aprendizajes sobre la sesión.	Cada participante comparte brevemente lo que más le ha gustado o lo que ha aprendido de la sesión.	Ninguno	10-15 minutos

Fuente: Elaboración propia.

En general, existe muchos tipos de dinámicas de grupo y el profesor debe elegir el tipo más adecuado para sus estudiantes con el objetivo y el material adecuado respetando la duración de cada tipo, todo eso tomamos en consideración por el profesor para orientar su aula e ir al grano.

3.8.2. Tipos de grupos en el aula

A continuación, exponemos un cuadro resumen los tipos de grupos en el aula según Gisela Esla Salamanca Sánchez (2023):

Tabla 2: Tipos de grupos en el aula.

Tipo de agrupamiento	Beneficios	Técnicas	Ejemplos de actividades
Agrupamiento homogéneo	-Permite atender a las necesidades específicas de cada grupo. - Facilita la diferenciación curricular. -Promueve el aprendizaje entre pares.	- Nivel de competencia. -Intereses. - Estilo de aprendizaje.	-Ejercicios de refuerzo para estudiantes con dificultades (en tríos o cuartetos). - Tareas de mayor complejidad para estudiantes avanzados (en tríos o cuartetos). - Proyectos colaborativos que combinen estudiantes de diferentes niveles (en tríos o cuartetos).
Agrupamiento heterogéneo	Fomenta la interacción social y la inclusión. -Desarrolla habilidades de comunicación y colaboración. -Promueve el aprendizaje mutuo.	-Mezcla aleatoria. -Grupos de afinidad. -Rotación de grupos.	-Debates sobre temas controvertidos (en tríos o cuartetos). -Juegos de roles que simulen situaciones de la vida real (en tríos o cuartetos). - Proyectos de investigación que requieran la colaboración de estudiantes con diferentes habilidades (en tríos o cuartetos).
Agrupamiento cooperativo	-Desarrolla la responsabilidad individual y grupal. -Promueve el trabajo en equipo y la resolución de problemas. - Mejora la comunicación y la colaboración.	-Grupos pequeños con roles definidos (en tríos o cuartetos). - Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. - Evaluación grupal.	-Tareas que requieran la colaboración de todos los miembros del grupo para alcanzar un objetivo común (en tríos o cuartetos). - Proyectos de investigación que impliquen la división del trabajo en subáreas (en tríos o cuartetos). - Juegos de mesa cooperativos (en tríos o cuartetos).
Agrupamiento por parejas, tríos o cuartetos	-Fomenta la interacción y la colaboración entre dos, tres o cuatro estudiantes. Desarrolla habilidades de comunicación oral y escrita.	- Parejas, tríos o cuartetos aleatorios. -Parejas, tríos o cuartetos de afinidad. - Parejas, tríos o cuartetos de apoyo mutuo.	-Ejercicios de conversación sobre temas específicos (en parejas, tríos o cuartetos). - Tareas de escritura en parejas, tríos o cuartetos. - Presentaciones orales en parejas, tríos o cuartetos.

Fuente: Elaboración propia.

En el presente trabajo, nos proponemos utilizar una variedad de tipos de grupos en las aulas para fomentar la participación de los estudiantes de primer curso desarrollando los

agrupamientos de los grupos y sus habilidades cognitivas con el uso de los tipos mencionados en la tabla.

Entonces, en esta parte teórica hemos explicado de manera detallada la teoría de Vygotsky del aprendizaje social y su relación con nuestra variable de estudio dinámica de grupo y participación, también hemos mencionado las dinámicas grupales su implementación en las aulas, técnicas, tipos y el aprendizaje grupal en el aula.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, describimos la metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para recoger datos, analizarlos, interpretarlos con el propósito de afirmar o refutar nuestra hipótesis. El presente estudio tiene como objetivo medir el impacto de las dinámicas de grupo para fomentar la participación en el aula.

1. Enfoque de investigación

La investigación de este proyecto es de enfoque mixto con un avance cualitativo.

Según Sampieri (2008) los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”. (pág.10).

De efecto, hemos recurrido a ese enfoque porque es adecuado a los objetivos de nuestra tesina, ya que nuestra atención es medir el impacto de las dinámicas de grupo para fomentar la participación mediante el uso de la observación no participante reforzada por la ficha de observación como instrumento de recolecta de datos numéricos; mientras con el enfoque cualitativo, pretendemos fomentar la participación estudiantil en las aulas universitarias mediante la dinámica de grupo.

2. Diseño de investigación

La investigación no experimental es la que no manipula deliberadamente las variables a estudiar y esto es lo que hace este tipo de investigación responsable de solo observar fenómenos tal y como se dan en su contexto actual, para después analizarlo (León y cortés, 2004).

Esta cita justifica nuestra elección del diseño no experimental, ya que en nuestro estudio, no vamos a manipular la muestra ni generar nuevas reacciones, solamente

procuramos observar situaciones que ya son existentes. De ahí, estudiamos la relación entre la dinámica de grupo y la participación estudiantil en las aulas universitarias.

3. Nivel de investigación

El nivel de nuestro TFM es correlacional, ya que procuramos estudiar la relación y el efecto de la dinámica de grupo en la interacción entre pares. Pues, en ese trabajo estudiamos qué va a suceder con la participación estudiantil si aplicamos esta estrategia de la dinámica en el aula de ELE.

Este nivel busca determinar la naturaleza de la relación existente o lo que se llama causa y efecto. Así, los estudios correlacionales son investigaciones que pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables. Miden las variables y su relación en términos estadísticos (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Más bien, este estudio es de alcance proyectivo, ya que uno de nuestros objetivos es elaborar una propuesta alternativa para integrar las dinámicas grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

El nivel proyectivo, como señala Barrera (2012):

La investigación es proyectiva porque consiste en la elaboración de una propuesta, un plan o procedimiento..., como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de una institución..., en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos y de las tendencias futuras. (pág. 567)

Por tanto, este nivel de investigación radica en estudiar fenómenos o hechos pretendiendo determinar la relación existente entre ellos.

4. Método de investigación

Como método optado para la elaboración de esta investigación es el descriptivo-deductivo que responden a nuestro estudio y los principios de la metodología seguida en las

partes anteriores. El método descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier fenómeno, Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018, pág. 173)

Entonces, en ese estudio, vamos a describir la muestra del objeto de nuestro trabajo, especificamos los principales criterios de la empatía cognitiva y ver si los profesores los poseen.

Mientras el método deductivo es definido como un proceso que parte de lo particular a lo general para llegar a resultados y datos determinados.

De acuerdo a Ander-Egg, E. (1997, pág. 97) “es el razonamiento que, partiendo de casos particulares, se eleva a conocimientos generales. Este método permite la formación de hipótesis, investigación de leyes científicas, y las demostraciones. La inducción puede ser completa o incompleta”. Este método se utiliza en la revisión de la literatura y en la presentación del informe final.

5. Población y muestra

La población general fue los agentes de la lengua española (profesores y estudiantes) en específico los estudiantes del primer curso en el departamento de español en la Universidad Amar Thelidji en Laghouat.

La muestra de estudio estuvo conformada por 84 estudiantes entre ellos 50 chicas y 34 chicos. La muestra fue seleccionada para realizar una observación profunda de todo lo que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las sesiones de trabajo y especialmente lo que nos sirve y tiene relación con el fenómeno estudiado (Dinámica de grupo y la participación estudiantil).

6. Técnicas de recogida de datos

En el presente trabajo de investigación, usamos una técnica de recolección de datos que es la observación no participante a través del instrumento de la ficha de observación no participante.

6.1 Observación no participante

La observación no participante es una de las técnicas de recolección de datos usadas en nuestro estudio para comprobar nuestra hipótesis. Esta última es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. (Sanjuana, 2011, pág. 8)

Esta técnica es reforzada por un instrumento denominado ficha de observación no participante. Esta última fue definida por Tamayo (2004) citado en Covarrubias & Martines (2012) como:

Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema. (pàg.12)

De ello, nuestro objetivo de optar este instrumento es recolectar datos e informaciones necesarias que consienten un estudio científico y aplicable en distintos niveles educativos.

En este estudio, procuramos asistir 22 sesiones de observación no participante, dividida en tres sesiones para cada profesor con el fin de observar la dinámica de grupo y determinar su efecto en la interacción entre pares.

La ficha de observación que hemos diseñado se compone de tres ejes relacionados tanto con la dinámica de grupo, la participación del estudiante y el rol del profesor.

6.2 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recolección de datos. Consiste en un conjunto de preguntas presentadas y enumeradas en una tabla y una serie de posibles respuestas que el encuestado debe responder. González (2012) Revela que:

No existen respuestas correctas o incorrectas, todas las respuestas llevan a un resultado diferente y se aplican a una población conformada por personas. Como es el caso en nuestro trabajo de investigación que exige el uso de un cuestionario elaborado según el objetivo general y los objetivos específicos. Para sacar datos de

diferentes perspectivas y experiencias de docentes que tienen relación directa con la asignatura y la muestra de estudio. (Pág. 82)

En nuestra investigación, hemos utilizado un solo cuestionario dirigido a los profesores de la universidad Amar Telidji Laghouat los estudiantes del primer curso del departamento de español de Laghouat y lo hemos dividido en tres bloques; en cada uno de ellos hemos recogido datos de diversas categorías mencionadas en los puntos siguientes tablas

Tabla 3: Participación de estudiantes.

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los estudiantes se sienten motivados para participar en las dinámicas grupales.				
La participación en las dinámicas grupales mejora el entendimiento de los temas.				
Los estudiantes sienten que sus opiniones son valoradas durante las dinámicas grupales.				
Considero que la interacción con compañeros influye positivamente en mi motivación para participar				
Considero que la frecuencia de las actividades grupales es adecuada para fomentar la participación continua				
Pienso que la diversidad de perspectivas en los grupos contribuye a una participación más rica				
la retroalimentación de mis compañeros en actividades grupales es beneficiosa para la participación				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: Dinámica de grupo.

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las dinámicas grupales facilitan el trabajo en equipo entre los estudiantes.				
Los estudiantes encuentran que las dinámicas grupales son una forma efectiva de aprender unos de otros.				
Las dinámicas grupales promueven la creatividad en la resolución de problemas.				
La dinámica de grupo permite que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación interpersonal.				
Las dinámicas grupales ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de liderazgo.				
Los estudiantes sienten que las dinámicas grupales crean un ambiente de apoyo entre compañeros.				
La dinámica de grupo facilita el intercambio de diferentes perspectivas entre los estudiantes.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5: Rol del profesor.

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El profesor demuestra habilidades para facilitar y guiar las dinámicas grupales de manera efectiva.				
Los estudiantes perciben que el profesor establece claros objetivos y expectativas para las dinámicas grupales.				
El profesor brinda retroalimentación constructiva y apoyo durante las dinámicas grupales.				
Los estudiantes sienten que el profesor fomenta un ambiente de confianza y respeto durante las dinámicas grupales.				
El profesor fomenta la participación equitativa de todos los estudiantes en las dinámicas grupales.				
Los estudiantes encuentran que el profesor promueve la reflexión sobre el proceso y los resultados de las dinámicas grupales.				
El profesor ofrece recursos y herramientas adecuadas para facilitar el éxito de las dinámicas grupales.				

Fuente: Elaboración propia.

7. Procedimientos

A continuación, describimos las fases del desarrollo de nuestro estudio, indicando cómo hemos realizado la recolección de datos y el análisis de contenido para analizarlos e interpretarlos con el fin de llegar a conclusiones claras.

- Hemos elaborado una ficha de observación no participante compuesta de tres ejes con el fin de determinar la existencia de la dinámica de grupo y la participación estudiantil.
- A partir de las preguntas de investigación, hemos elaborado un cuestionario: uno dirigido a los estudiantes, para medir el impacto de las dinámicas grupales para fomentar la participación en el aula. Hemos usado Google Forms para diseñar el cuestionario.
- Una vez elaborado los instrumentos de investigación, realizamos el análisis e interpretación de toda la información obtenida, identificando el impacto, de las dinámicas grupales en la participación de los estudiantes del primer curso.
- A partir de los resultados obtenidos, elaboramos una propuesta didáctica.

8. Cuadro de operacionalización

Tabla 6: Cuadro de operacionalización

Objetivo general	Medir el impacto de las dinámicas de grupo para fomentar la participación en el aula.			
Objetivos específicos	Elaborar una propuesta para potenciar el aprendizaje social dentro de las aulas universitarias. Mejorar el nivel de los estudiantes a través de la interacción comunicativa entre pares. Fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes.			
Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Técnicas y Instrumentos
Dinámica de grupo	Una buena dinámica grupal es una experiencia social de aprendizaje integral, en la que se conjugan aprendizajes de distinto orden se propicia la transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana. Es una experiencia colectiva que dinamiza internamente a cada participante, promoviendo introspección participante, reflexión (Caviedes, 1998).	Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo Grupos, pares	Relaciones interpersonales Desarrolla valores Desarrolla creatividad Desarrolla emociones Desarrolla autonomía.	La observación no participante La ficha de observación
La participación	La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive. (Hart, 1993)	Aprendizaje social Habilidades cognitivas Desarrollar destrezas	Participar Reflexionar Aplicar Expresar Hablar	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Hemos diseñado un cuestionario y una observación de 22 sesiones para determinar el impacto de la dinámica grupal y su influencia en la participación estudiantil. En este capítulo presentamos los resultados obtenidos a través de las pruebas Alfa Cronbach y correlación de Pearson. Los resultados se presentan de manera más detallada y fácilmente destacable.

1. Análisis estadístico del cuestionario de los docentes

En esta parte, presentamos el análisis y la interpretación de datos abordando los puntos siguientes:

- Fiabilidad del cuestionario.
- Fiabilidad del primer capítulo.
- Fiabilidad del segundo capítulo.
- Medir el impacto de las dinámicas grupales en participación.

1.1. Análisis de la fiabilidad del cuestionario

A continuación, presentamos los datos conseguidos de la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 7: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	cantidad de elementos
,901	21

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis de la calidad del cuestionario, reflejado en la tabla anterior, muestra resultados excepcionalmente satisfactorios. El coeficiente alfa de Cronbach, con un valor del 90.1%, se ubica firmemente dentro del rango catalogado como muy alto. Este indicador fundamental evidencia la sólida consistencia interna del instrumento, brindando un respaldo

contundente a su coherencia y estabilidad. Por lo tanto, se puede concluir con absoluta confianza que el cuestionario es una herramienta robusta y confiable para la recolección de datos en nuestro estudio.

1.1.1. Fiabilidad del primer capítulo

A continuación, presentamos los datos conseguidos de la fiabilidad del primer capítulo.

Tabla 8: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	cantidad de elementos
,823	7

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Un análisis exhaustivo del capítulo 1 titulado confirma su alta calidad y fiabilidad, respaldado por un coeficiente alfa de Cronbach de 82.3%. Este indicador es crucial, ya que mide la consistencia interna del capítulo, lo que significa que las preguntas incluidas son coherentes entre sí y miden de manera confiable lo que se pretende evaluar.

El valor de 82.3% se considera un indicador sólido, posicionando al capítulo como una herramienta eficaz para la recolección de datos en nuestro estudio. Esta alta consistencia interna asegura que los resultados obtenidos serán creíbles y precisos, lo cual es fundamental para la validez del estudio en su conjunto.

1.1.2. Fiabilidad del segundo capítulo

A continuación, presentamos los datos conseguidos de la fiabilidad del segundo capítulo.

Tabla 9: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	cantidad de elementos
,947	7

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El Capítulo 2 titulado se destaca como un pilar fundamental para la solidez y fiabilidad de nuestro estudio, gracias a la excepcional robustez de su contenido, respaldada por un coeficiente alfa de Cronbach de 94.7%. Este valor sobresaliente evidencia la coherencia interna, consistencia y estabilidad de las mediciones, lo que convierte a este capítulo en un componente crucial para la obtención de datos confiables. La alta puntuación del alfa de Cronbach refuerza la confianza en la validez de los resultados, asegurando que las conclusiones derivadas sean precisas y creíbles. En resumen, el Capítulo 2 proporciona una base sólida y fiable para nuestro estudio, garantizando la calidad de los datos recopilados.

1.1.3. Fiabilidad del tercer capítulo

A continuación, presentamos los datos conseguidos de la fiabilidad del tercer capítulo.

Tabla 10: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Cantidad de elementos
,962	7

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El capítulo 3 representa una base robusta para la investigación de capo respaldado por un coeficiente alfa Cronbach excepcionalmente alto de 96.2%, lo que denota una elevada consistencia interna y una gran confianza en su credibilidad, coherencia y estabilidad.

1.2. Coherencia interna de cada capítulo con sus ítems

Con el propósito de robustecer los resultados obtenidos, hemos aplicado la correlación de Pearson a los instrumentos utilizados para medir la confiabilidad del cuestionario. Este método estadístico permite evaluar la consistencia interna de Su relevancia aumenta cuando se emplean múltiple ítems para medir una misma dimensión, como en este caso (CEA, 2001). Para llevar a cabo este análisis, hemos utilizado SPSS.

Tabla 11: Coherencia interna de cada capítulo con sus aparatos.

correlación Pearson	de	Capítulo1	Capítulo 2	Capítulo 3
P1		0.322 Sig = 0.029	0.788 Sig = 0.000	0.838 Sig = 0.014
P2		0,312 Sig = 0.035	0.788 Sig = 0.000	0.855 Sig = 0.000
P3		0.554 Sig = 0.000	0.875 Sig = 0.000	0.944 Sig = 0.000
P4		0.890 Sig = 0.000	0.904 Sig = 0.000	0.954 Sig = 0.000
P5		0.875 Sig = 0.000	0.957 Sig = 0.000	0.920 Sig = 0.000
P6		0.910 Sig = 0.000	0.886 Sig = 0.000	0.911 Sig = 0.000
P7		0.797 Sig = 0.000	0.908 Sig = 0.000	0.923 Sig = 0.000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Observamos que el análisis es profundo revela una correlación cohesionada entre los párrafos y sus respectivos capítulos, con valores que abarcan desde el **31.2%** hasta el **95.7%**, la significancia estadística de estas correlaciones confirma la existencia de una sólida cohesión interna que impregna cada capítulo, esta característica medular es instrumental para la obtención de resultados contundentes que cimientan nuestra hipótesis.

1.3.1. Participación estudiantil.

Para determinar la tendencia de la muestra $= \frac{\text{El mayor grado} - \text{el grado más bajo}}{\text{Número de alternativa}} = \frac{4-1}{4} =$
0.75

En otras palabras añadimos, 0.8 cada vez

Tabla 12: *Tendencia de la muestra.*

Tendencia de la muestra	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Categoría	1 – 1.75	1.75 – 2.5	2.5 – 3.25	3.25 – 4

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Tabla 13: *Resultados del primer capítulo.*

	1	2	3	4	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Distancia
1	0 0%	1 2.2%	13 28.3%	32 69.6%	3.67	15.349 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	1
2	0 0%	1 2.2%	20 43.5%	25 54.3%	3.52	12.662 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	2
3	0 0%	2 4.3%	23 50%	21 45.7%	3.41	10.672 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	3
4	5 10.9%	0 0%	23 50%	18 39.1%	3.17	5.068 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	6
5	3 6.5%	2 4.3%	20 43.5%	21 45.7%	3.28	6.362 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	5
6	1 2.2%	4 8.7%	21 45.7%	20 43.5%	3.30	7.511 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	4
7	1 2.2%	4 8.7%	22 47.8%	19 41.3%	3.28	7.372 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	5
					3.38	12.176 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En nuestra tabla de resultados del primer capítulo, observamos que la pregunta número 1 tiene la media más alta, 3.67%, y un valor T de 15.349, altamente significativo (Sig = 0.000). Esto indica una diferencia positiva entre su media y la media hipotética, y su dirección se inclina hacia "totalmente de acuerdo", lo que la posiciona como la más importante en este capítulo.

En cuanto a la pregunta número 2, se posiciona en segundo lugar en cuanto a importancia, con una media de 3.52% y un valor T de 12.662, también altamente significativo (Sig = 0.000). Al igual que la primera pregunta, presenta una diferencia positiva respecto a la media hipotética y una tendencia decidida hacia "totalmente de acuerdo".

Por otro lado, la pregunta número 4 se encuentra en el último lugar en términos de importancia, con una puntuación promedio de 3.17% y un test T de 5.068, también con significancia estadística (Sig = 0.000). Además, presenta una diferencia positiva respecto a la media hipotética y una tendencia favorable hacia la respuesta "totalmente de acuerdo".

El ítem 1, "Los estudiantes se sienten motivados para participar en las dinámicas grupales", obtuvo el mayor porcentaje en este capítulo. Durante nuestras sesiones de observación, notamos que los estudiantes muestran más motivación para participar en las sesiones de los sujetos 1, 2 y 3, debido al enfoque dinámico y activo de estos profesores. Por otro lado, en las sesiones del sujeto 8, los alumnos parecen desmotivados, ya que la clase sigue una perspectiva tradicional y no se adapta al perfil y nivel de todos los estudiantes.

En cuanto a la pregunta número 2, "La participación en las dinámicas grupales mejora el entendimiento de los temas", se mantiene constante en las sesiones de los sujetos 1, 2 y 4. En contraste, la sesión del sujeto 6 presenta un ambiente aburrido, con un enfoque unidireccional y sin dinámicas grupales.

Por último, el ítem 4, "Considero que la interacción con compañeros influye positivamente en mi motivación para participar", obtuvo el menor porcentaje en la clasificación. Durante nuestras observaciones, notamos una alta interacción en las clases de los sujetos 3 y 2, mientras que en las sesiones de los sujetos 5, 6, 7 y 8, la interacción es mínima y la comunicación es principalmente unidireccional.

El primer capítulo obtiene una puntuación promedio de 3.38%, con una inclinación hacia "totalmente de acuerdo". Estos resultados nos llevan a recomendar que los profesores del departamento de español de la Universidad de Laghouat deban utilizar metodologías activas que fomenten la participación y la motivación en el aula.

1.3.2. Dinámicas de grupo.

Tabla 14: Resultados del segundo capítulo.

N° de Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Distancia de la pregunta
1	0 0%	1 2.2%	24 52.2%	21 45.7%	3.43	11.660 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	1
2	0 0%	1 2.2%	25 54.3%	20 43.5%	3.41	11.455 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	2
3	0 0%	3 6.5%	23 50%	20 43.5%	3.37	9.676 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	4
4	1 2.2%	5 10.6%	21 45.7%	19 41.3%	3.26	6.942 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	6
5	1 2.2%	2 4.3%	21 45.7%	22 47.8%	3.39	8.858 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	3
6	2 4.3%	1 2.2%	24 52.2%	19 41.3%	3.30	7.511 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	5
7	1 2.2%	2 4.3%	21 45.7%	22 47.8%	3.39	8.858 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	3
					3.36	10.347 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En nuestra tabla de resumen del capítulo 2, hemos analizado detalladamente las respuestas a los ítems, incluyendo frecuencias, porcentajes, promedios y resultados del T-test, y hemos obtenido los siguientes resultados.

La pregunta número 1 destaca con un promedio más alto de 3.43% y un valor de la prueba T de 11.660, altamente significativo (Sig. = 0.000). Esto indica que las respuestas a esta pregunta superaron significativamente el promedio hipotético y se sitúan en la categoría de "totalmente de acuerdo". Además, esta pregunta ocupa el primer puesto en cuanto a importancia en este capítulo, reforzando así su relevancia.

El ítem número 1, "Las dinámicas grupales facilitan el trabajo en equipo entre los estudiantes", ha obtenido el mayor porcentaje en la clasificación de este capítulo. Durante nuestras sesiones de observación, hemos notado un alto grado de trabajo en equipo en los sujetos 1, 2 y 3, quienes favorecen el uso de dinámicas grupales para ayudar a los estudiantes a entender de manera efectiva. Sin embargo, en las sesiones de los sujetos 6, 7 y 8, los profesores no aplican este enfoque y los estudiantes parecen pasivos sin una participación activa.

La pregunta número 2 se posiciona en segundo lugar en cuanto a importancia, con una media de 3.41% y un valor T de 11.455, también altamente significativo (Sig = 0.000). Al igual que la pregunta número 1, presenta una diferencia positiva respecto a la media hipotética y una tendencia decidida hacia "totalmente de acuerdo".

El ítem número 2 de esta pregunta, "Los estudiantes encuentran que las dinámicas grupales son una forma efectiva de aprender unos de otros", se encuentra en la segunda fila de la clasificación del capítulo 2. A lo largo de las sesiones de los sujetos 1, 2 y 3, hemos observado que los estudiantes aprenden de manera efectiva y rápida cuando se utilizan dinámicas grupales. En contraste, en las sesiones 5, 6, 7 y 8, hemos notado una desmotivación y desinterés estudiantil, así como una falta de participación efectiva entre los compañeros.

En cuanto a la pregunta número 4, se posiciona en el último lugar en términos de importancia, con una puntuación promedio de 3.26% y un test T de 6.942, también con significancia estadística (Sig = 0.000). Adicionalmente, presenta una diferencia positiva respecto a la media hipotética y una tendencia favorable hacia la respuesta "totalmente de acuerdo".

El ítem número 4, "La dinámica de grupo permite que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación interpersonal", ha obtenido el menor porcentaje en la clasificación del capítulo 2. Durante nuestras observaciones, hemos notado un desarrollo de estas habilidades en los sujetos 1, 2 y 3 gracias al uso de dinámicas grupales. Sin embargo, en las sesiones de los sujetos 7 y 8, se observa una ausencia de comunicación interpersonal entre los estudiantes.

El segundo capítulo presenta un promedio general de 3.36%, con una clara dirección hacia "totalmente de acuerdo". Estos resultados respaldan la importancia de fomentar las

dinámicas grupales en el aula para mejorar la interacción entre los estudiantes y facilitar el aprendizaje colaborativo.

1.3.3. Rol del profesor.

Tabla 15 : Resultados del tercer capítulo.

N° de Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Distancia de la pregunta
1	2 4.3%	0 0%	22 47.8%	22 47.8%	3.39	8.464 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	1
2	1 2.2%	2 4.3%	21 45.7%	22 47.8%	3.39	8.858 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	1
3	0 0%	3 6.5%	23 50%	20 43.5%	3.37	9.676 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	2
4	1 2.2%	3 6.5%	22 47.8%	20 43.5%	3.33	7.993 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	4
5	2 4.3%	3 6.5%	21 45.7%	20 43.5%	3.28	6.811 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	5
6	2 4.3%	3 6.5%	22 47.8%	19 41.3%	3.26	6.678 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	6
7	0 0%	5 10.9%	20 43.5%	21 45.7%	3.35	8.533 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	3
					3.34	8.908 SIG+0.000	Totalmente de acuerdo	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En nuestra tabla de respuestas del tercer capítulo, hemos examinado detalladamente los ítems, incluyendo porcentajes, frecuencias, promedios y resultados del test, y hemos obtenido los siguientes hallazgos.

Las preguntas número 2 y 1 destacan con un promedio más alto de 3.39%, ambas con pruebas T altamente significativas (Sig= 0.000), lo que indica una diferencia positiva respecto al promedio hipotético y se ubican en la categoría de "totalmente de acuerdo".

El ítem número 2, "Los estudiantes perciben que el profesor establece claros objetivos y expectativas para las dinámicas grupales", muestra el mayor porcentaje en la clasificación. En las sesiones de los sujetos 1 y 4, el profesor comunica claramente los objetivos de la actividad grupal, lo que permite que la mayoría de los estudiantes perciban expectativas claras. Sin embargo, en las sesiones de los sujetos 6, 7 y 8, no todos los estudiantes perciben claramente estos objetivos.

Por otro lado, el ítem número 1, "El profesor demuestra habilidades para facilitar y guiar las dinámicas grupales de manera efectiva", también ha obtenido un alto porcentaje de respuestas afirmativas. En las sesiones de los sujetos 1, 2 y 3, hemos observado la capacidad del profesor para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Sin embargo, en las sesiones de los sujetos 7 y 8, donde no se utilizan dinámicas grupales, los alumnos parecen más pasivos.

La tercera pregunta se sitúa en segundo lugar en cuanto a su importancia para nuestra hipótesis, con una puntuación de 3.37% y una prueba T altamente significativa ($Sig= 0.000$). Esta pregunta también presenta una tendencia favorable hacia la respuesta "totalmente de acuerdo".

Destacamos el ítem número 3, "El profesor brinda retroalimentación constructiva y apoyo durante las dinámicas grupales", que ha obtenido el segundo lugar en respuestas afirmativas. En las sesiones de observación, los profesores brindan retroalimentación durante la clase, pero es más evidente en los sujetos 1, 2 y 3.

Por último, la pregunta número 6 se posiciona en el último lugar, con una puntuación promedio de 3.26% y una prueba T significativa ($Sig= 0.000$), presentando una tendencia favorable hacia la respuesta "totalmente de acuerdo".

El ítem número 6, "Los estudiantes encuentran que el profesor promueve la reflexión sobre el proceso y los resultados de las dinámicas grupales", ha obtenido el menor promedio de respuestas afirmativas. Durante las sesiones de observación, hemos notado que los sujetos 1 y 2 promueven la reflexión sobre las experiencias en las actividades grupales, mientras que los sujetos 7 y 8 no lo hacen tanto, lo que podría afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Pues, el capítulo 03 en su conjunto tiene un promedio de 3.34% hacia "totalmente de acuerdo". Estos resultados resaltan la importancia de que los profesores establezcan claros objetivos, brinden apoyo y retroalimentación durante las dinámicas grupales, y promuevan la reflexión para un aprendizaje más profundo y significativo.

Medir el grado de las dinámicas grupales en la participación estudiantil

- **Pregunta:** ¿Cuál es la relación entre las dinámicas de grupo y la participación estudiantil en los estudiantes de primer curso de Licenciatura?
- **Hipótesis nula (h0):** No existe una relación estadísticamente significativa entre las dinámicas de grupo y la participación estudiantil.
- **Hipótesis alternativa (h1):** Existe una relación estadísticamente significativa entre las dinámicas de grupo y la participación estudiantil.

Tabla 16: Correlación de Pearson.

		Capítulo1	Capítulo2
Capítulo1	correlación de Pearson	1	,499**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Capítulo2	correlación de Pearson	,499**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En la primera hipótesis, presentamos un análisis de correlación de Pearson entre las dinámicas de grupo y la participación estudiantil. Este análisis revela una correlación significativa de 0.499** a un nivel de significancia de 0.01 (bilateral). Este resultado respalda nuestra idea de que las dinámicas de grupo tienen una influencia positiva y fuerte en la participación de los estudiantes.

La alta significancia (0.01) indica que la probabilidad de que esta correlación sea debida al azar es extremadamente baja, lo que refuerza la solidez de la relación identificada. En términos prácticos, esto sugiere que cuanto más efectivas y bien implementadas sean las dinámicas de grupo, mayor será la participación activa de los estudiantes en el aula. Podemos observar esta participación en diversas formas, como una mayor interacción con el profesor,

colaboración entre compañeros y un mayor compromiso con las actividades de aprendizaje. Es decir, las dinámicas de grupo no solo facilitan el aprendizaje, sino que también fomentan un ambiente de aula más participativo y enriquecedor.

Medir el grado del rol del profesor en las dinámicas grupales

- **Pregunta:** ¿Cuál es la relación entre las dinámicas de grupo, la percepción de apoyo entre compañeros y la facilitación del éxito por parte del profesor en los estudiantes de primer curso de Licenciatura?
- **Hipótesis nula (h0):** No existe una relación estadísticamente significativa entre las dinámicas de grupo y la percepción de apoyo entre compañeros ni entre las dinámicas de grupo y la facilitación del éxito por parte del profesor.
- **Hipótesis alternativa (h1):** Existe una relación estadísticamente significativa entre las dinámicas de grupo y la percepción de apoyo entre compañeros, así como entre las dinámicas de grupo y la facilitación del éxito por parte del profesor.

Tabla 17: Correlación de Pearson.

		Capítulo2 Dinámicas grupales	Capítulo3 Rol del profesor
Rho de Spearman	Los estudiantes sienten que las dinámicas grupales crean un ambiente de apoyo entre compañeros.]	coeficiente de correlación 1,000 Sig. (bilateral) . N 46	,369* ,012 46
	El profesor ofrece recursos y herramientas adecuadas para facilitar el éxito de las dinámicas grupales.]	coeficiente de correlación ,369* Sig. (bilateral) ,012 N 46	1,000 . 46

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En la segunda hipótesis, utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman para examinar la relación entre las dinámicas de grupo y dos aspectos específicos: la percepción de apoyo entre compañeros y la facilitación del éxito por parte del profesor. Nuestro análisis muestra una correlación significativa de 0.369* a un nivel de significancia de 0.05 (bilateral). Aunque esta correlación es más débil que la observada en la primera hipótesis, sigue siendo estadísticamente significativa, lo que indica una relación relevante entre las variables. Esta

correlación sugiere que las dinámicas de grupo no solo fomentan la participación estudiantil, sino que también mejoran la percepción de apoyo entre compañeros.

Además, resalta el papel crucial del profesor en facilitar el éxito de estas dinámicas. Un profesor que apoya y guía eficazmente a sus estudiantes contribuye a crear un ambiente en el que los estudiantes se sienten respaldados por sus compañeros, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico y su satisfacción general con el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el papel del profesor no es solo el de un facilitador de contenido, sino también el de un mediador y promotor de un entorno colaborativo y solidario.

Nuestros resultados proporcionan evidencia sólida de correlaciones significativas entre las dinámicas de grupo, la participación estudiantil y el rol del docente. Estos resultados subrayan la importancia de implementar dinámicas de grupo efectivas en el contexto educativo, ya que no solo fomentan la participación activa de los estudiantes, sino que también mejoran la percepción de apoyo entre compañeros. Asimismo, destacamos el papel fundamental del profesor en la facilitación de estas dinámicas, sugiriendo que su implicación activa es crucial para promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y efectivo.

Estos resultados tienen importantes implicaciones prácticas para el diseño de estrategias pedagógicas y la formación docente, subrayando la necesidad de centrarnos en el desarrollo de habilidades para la gestión de dinámicas de grupo y el apoyo a los estudiantes.

2. DISCUSIÓN

La discusión de estos resultados la hacemos a través de los datos estadísticos que recopilamos durante el proceso. El análisis de los resultados obtenidos del cuestionario y de la observación no participante, cuando asistimos a las sesiones de los profesores de primer curso, nos permite concluir los siguientes puntos.

Los resultados de nuestro Trabajo de Fin de Máster revelan que existe una correlación significativa y positiva entre la dinámica de grupo y la participación en los estudiantes de primer curso.

2.1. Dinámica de grupos y la participación estudiantil

Durante nuestras sesiones de observación y análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, constatamos que los profesores que aplican dinámicas grupales, como es el caso de los sujetos 1, 3 y 5, logran un alto grado de participación estudiantil. En contraste, en las sesiones 7 y 8 donde no se utilizan estas dinámicas, la relación es unidireccional y el grado de participación es bajo, como observamos en el sujeto 2.

La estrecha relación entre el impacto de las dinámicas de grupo y la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje del idioma español es un fenómeno relevante que merece atención detallada. Desde una perspectiva didáctica, comprendemos que los elementos interactivos y colaborativos en el aula influyen en el desarrollo lingüístico y comunicativo de los estudiantes. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social potenciado por la interacción y colaboración entre pares. En consonancia con esta idea, las dinámicas de grupo actúan como un motor que impulsa la participación estudiantil, creando un entorno en el que los alumnos se sienten motivados y comprometidos. Este enfoque colaborativo fomenta la adquisición de habilidades lingüísticas y promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas esenciales para la vida cotidiana y profesional (Johnson & Johnson, 2009).

Además, la diversidad de perspectivas y experiencias en un grupo facilita un intercambio enriquecedor de ideas y conocimientos, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo entre los estudiantes (Storch, 2002). La participación estudiantil se potencia mediante esta interacción constante, que implica tanto la expresión activa de ideas y opiniones como la escucha atenta y la consideración de los puntos de vista de los demás (Garrison & Vaughan, 2013). En última instancia, las dinámicas de grupo y la participación estudiantil se entrelazan para crear un entorno de aprendizaje dinámico y estimulante que nutre el crecimiento académico y personal de los estudiantes de español.

2.2. Dinámica de grupos y el compromiso estudiantil

Durante nuestras sesiones de observación y análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, constatamos que los profesores que aplican dinámicas grupales, como es el caso de los sujetos 1, 3 y 5, logran un alto grado de participación estudiantil. En contraste, en las sesiones 7 y 8 donde no se utilizan estas dinámicas, la relación es unidireccional y el grado de participación es bajo, como observamos en el sujeto 2.

La relación entre las dinámicas de grupo y el compromiso estudiantil es un aspecto crucial que impulsa la calidad y efectividad del proceso educativo. Según Johnson y Johnson (2018), la dinámica de grupo abarca la interacción y las fuerzas que surgen cuando los individuos se reúnen para colaborar y aprender. Esta interacción social y colaborativa dentro del aula promueve un sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten conectados con sus compañeros y el entorno de aprendizaje, están más motivados y comprometidos con el contenido de la materia.

Al participar en actividades grupales como discusiones, debates o proyectos colaborativos, los estudiantes exploran y comparten diferentes perspectivas, enriqueciendo su comprensión del contenido y fortaleciendo su capacidad para resolver problemas creativamente (Kagan, 1994). La dinámica de grupo fomenta un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, despertando la curiosidad y el entusiasmo por el aprendizaje. Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y emocionales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Pues, la dinámica de grupo no solo mejora la experiencia educativa, sino que también contribuye al crecimiento personal y académico de los estudiantes. Al fomentar el compromiso estudiantil y cultivar habilidades sociales y emocionales clave, las dinámicas de grupo preparan a los estudiantes para el éxito en el mundo moderno, donde la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico son esenciales.

2.3. Dinámica de grupos y la configuración de la participación estudiantil

Durante nuestras sesiones de observación y análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, constatamos que los profesores que aplican dinámicas grupales, como es el caso de los sujetos 1, 3 y 5, logran un alto grado de participación estudiantil. En contraste, en las sesiones 7 y 8 donde no se utilizan estas dinámicas, la relación es unidireccional y el grado de participación es bajo, como observamos en el sujeto 2.

La relación entre la dinámica de grupo y la configuración de la participación estudiantil es un fenómeno multidimensional que influye significativamente en la experiencia educativa y el rendimiento académico de los alumnos. Según Vygotsky (1978), la interacción social y la colaboración entre pares son esenciales para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los

estudiantes. En este sentido, la dinámica de grupo actúa como un motor que impulsa la participación y el compromiso estudiantil, creando un entorno propicio para el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento (Forsyth, 2018).

La participación activa de los alumnos en actividades grupales no solo promueve un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también fortalece su sentido de pertenencia y conexión con la comunidad educativa (Johnson & Johnson, 2014). La colaboración entre pares en un entorno de grupo dinámico fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos, fundamentales para el éxito personal y profesional (Kagan, 1994). Además, la diversidad de perspectivas y experiencias en un grupo enriquece la experiencia de aprendizaje, proporcionando múltiples puntos de vista y enfoques para abordar los desafíos académicos (Storch, 2002).

2.4. Dinámica de grupos y el rendimiento académico

Durante nuestras sesiones de observación y análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, constatamos que los profesores que aplican dinámicas grupales, como es el caso de los sujetos 1, 3 y 5, logran un alto grado de participación estudiantil. En contraste, en las sesiones 7 y 8 donde no se utilizan estas dinámicas, la relación es unidireccional y el grado de participación es bajo, como observamos en el sujeto 2.

La interacción entre la dinámica de grupo y el rendimiento académico es un aspecto clave en el contexto educativo, respaldado por diversos estudios que resaltan su importancia. Según Piaget (1964), el aprendizaje social en entornos grupales fomenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La dinámica de grupo, como señala Lewin (1947), se refiere a los procesos interactivos que surgen cuando los individuos colaboran en actividades conjuntas. Esta interacción promueve un sentido de comunidad y pertenencia, influyendo significativamente en el rendimiento académico.

La colaboración entre pares en un entorno dinámico facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Al participar en actividades grupales, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar diversas perspectivas y enfoques para abordar los desafíos académicos, enriqueciendo su comprensión de los conceptos. Además, la participación activa fortalece la

retención de información y mejora el rendimiento en exámenes y evaluaciones (Slavin, 1980). En resumen, la dinámica de grupo desempeña un papel fundamental en la optimización del rendimiento académico al crear un entorno colaborativo, lo cual es crucial en contextos académicos con restricciones de tiempo, como en muchas universidades argelinas.

Nuestra investigación sobre la dinámica de grupo y la participación estudiantil resalta la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativos y participativos en el ámbito universitario. Observamos cómo la formación de grupos heterogéneos, la implementación de estrategias de colaboración estructurada y el fomento de un ambiente inclusivo influyen positivamente en la dinámica grupal y en el nivel de participación de los estudiantes.

3. PROPUESTA

Nos enfocamos en investigar la relación entre la dinámica de grupo y la participación estudiantil en el ámbito universitario mediante ejercicios innovadores. Exploramos la interacción entre compañeros, el trabajo colaborativo y el ambiente de aprendizaje para identificar determinantes clave de la dinámica grupal y estrategias efectivas para fomentar una participación más significativa. Nuestra investigación interdisciplinaria y rigurosa busca ofrecer aportes valiosos para mejorar la calidad de la educación superior y promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor y participativo.

3.1. Escape room académico: Diseña una actividad tipo "escape room" donde los estudiantes trabajen en equipos para resolver acertijos y completar desafíos relacionados con el contenido del curso. Esto fomentará el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico mientras se divierten.

Ejemplo:

Actividad: Rescate en la Antigua Civilización

Objetivo: Promover la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas entre los estudiantes mientras exploran conceptos relacionados con la historia antigua.

Tabla 18: Rescate en la Antigua Civilización

Fase	Descripción
Preparación	Diseña una serie de acertijos, rompecabezas y desafíos relacionados con la historia antigua y distribúyelos por el aula. Puedes utilizar enigmas relacionados con civilizaciones como Egipto, Mesopotamia o Grecia.
Formación de equipos	Divide a los estudiantes en equipos de 4 a 6 personas y asigna un área del aula a cada equipo donde puedan trabajar juntos.
Introducción	Presenta el escenario a los estudiantes: han sido transportados a una antigua civilización y deben resolver una serie de desafíos para encontrar la salida y regresar al presente.
Desarrollo de la actividad	Los equipos deberán trabajar juntos para resolver los acertijos y rompecabezas.

3.1. Simulaciones virtuales:

Utiliza herramientas de realidad virtual o plataformas de simulación para crear escenarios interactivos donde los estudiantes puedan aplicar conceptos teóricos en situaciones prácticas. Por ejemplo, podrían simular una visita a un laboratorio o participar en una negociación comercial.

Ejemplo:

Actividad: Ejercicio virtual de resolución de problemas en equipo.

Objetivo: Promover la colaboración, el pensamiento crítico y las habilidades de análisis literario entre los estudiantes de primer año en un curso de literatura española mientras se relacionan con textos relacionados con el curso en un entorno virtual.

Descripción: Selección de la Plataforma de Simulación Virtual: Elija una plataforma de simulación virtual que admita interacciones colaborativas y discusiones entre los participantes. Plataformas como Gather.town, Mozilla Hubs o entornos virtuales diseñados a medida pueden ser adecuadas para este propósito.

Tabla 19: Ejercicio virtual de resolución de problemas en equipo.

Fase	Descripción
Diseño del Escenario	Cree un escenario dentro del entorno virtual que gire en torno al análisis de un texto literario del canon español. Por ejemplo, el escenario podría implicar explorar los temas, personajes y simbolismo en una novela de Miguel de Cervantes o una obra de teatro de Federico García Lorca.
Formación de Equipos Virtuales	Asigne a los estudiantes a equipos virtuales, con cada equipo compuesto por 4-6 miembros.
Asignación de Tareas	Presente el texto literario y tareas específicas de análisis o preguntas de discusión a cada equipo. Las tareas pueden incluir el análisis del desarrollo de personajes, la identificación de dispositivos literarios o la exploración de contextos culturales e históricos dentro del texto.

Colaboración y Análisis Literario	Los equipos colaboran dentro del entorno virtual para adentrarse en las tareas asignadas.
Presentación y Reflexión	Después de completar las tareas de análisis, los equipos presentan sus hallazgos e interpretaciones al grupo más grande dentro del entorno virtual.
Debriefing y Retroalimentación	Concluya la actividad con una sesión de Debriefing donde los participantes compartan sus reflexiones, discutan los desafíos y éxitos de la simulación virtual y proporcionen retroalimentación sobre la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

Al cambiar el juego para enfocarse en el análisis de libros en una clase de literatura española, los estudiantes pueden hablar y pensar en profundidad sobre lo que están aprendiendo dentro de un ambiente virtual divertido. Esto hace que aprender sea más interesante y les ayuda a trabajar juntos. Es una forma genial de aprender y mejorar en la clase.

3.2. Proyectos de aprendizaje-servicio:

Organiza proyectos de aprendizaje-servicio donde los estudiantes trabajen en equipos para abordar problemas reales en la comunidad local. Esto les brindará la oportunidad de aplicar sus conocimientos en un contexto práctico y al mismo tiempo contribuir al bienestar de la sociedad.

Ejemplo:

Título: Club de Lectura Comunitario

Objetivo: Promover la alfabetización y el amor por la literatura dentro de la comunidad local, al mismo tiempo que brinda a los estudiantes universitarios experiencia práctica en la enseñanza y oportunidades para el análisis y la discusión literaria

Tabla 20: Ejemplo de Club de Lectura Comunitario.

Fase	Descripción
Asociación Comunitaria	Establece una colaboración con una biblioteca local, un centro comunitario o una escuela para crear un Club de Lectura Comunitario.

Selección de Libros	Elige una selección de obras literarias que se alineen con los intereses y niveles de lectura del público objetivo.
Reclutamiento de Estudiantes	Recluta estudiantes universitarios inscritos en tu curso de literatura para que sirvan como facilitadores voluntarios o líderes de discusión para el Club de Lectura Comunitario.
Reuniones del Club	Organiza reuniones regulares del club de lectura en el sitio comunitario designado, invitando a residentes locales a participar.
Proyectos de Análisis Literario	Asigna a los estudiantes universitarios proyectos de análisis literario relacionado con los libros seleccionados. Los estudiantes pueden realizar investigaciones, escribir ensayos o crear presentaciones multimedia para compartir sus ideas con los miembros del club de lectura y la comunidad en general.
Reflexión y Evaluación	Facilita sesiones de reflexión para que los estudiantes universitarios discutan sus experiencias, desafíos y conocimientos adquiridos al participar en el Club de Lectura Comunitario.

Fuente: Elaboración propia.

Al implementar un Club de Lectura Comunitario como proyecto de aprendizaje-servicio, puedes involucrar a tus estudiantes de literatura en discusiones literarias significativas, promover la alfabetización dentro de la comunidad y fomentar un sentido de responsabilidad social y compromiso cívico. Este ejemplo muestra cómo los proyectos de aprendizaje-servicio pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje para los estudiantes universitarios mientras tienen un impacto positivo en la comunidad.

3.4. Debate dirigido:

en el debate dirigido, existe una mayor estructura y guía por parte de un moderador o facilitador. El debate se organiza en torno a temas específicos o preguntas predeterminadas, y los participantes tienen roles y tiempos designados para presentar sus argumentos y responder a las intervenciones de los demás.

Organiza un debate sobre un tema relevante para la asignatura y asigna roles específicos a los estudiantes, como defensores o críticos de una postura. Esto fomentará el intercambio de ideas y la argumentación constructiva entre los miembros del grupo.

Ejemplo:

Título: Discusión Dirigida sobre el Simbolismo en Cien años de soledad de Gabriel García Márquez

Objetivo: Facilitar una discusión estructurada entre los estudiantes sobre el simbolismo presente en la novela "Cien años de soledad" de Gabriel García Márquez, promoviendo habilidades de análisis e interpretación crítica.

Tabla 21: Ejemplo discusión dirigida sobre el Simbolismo en Cien años de soledad.

Fase	Descripción
Preparación	Antes de la sesión de discusión dirigida, asigna a los estudiantes un capítulo o pasaje específico de "Cien años de soledad" que contenga un simbolismo rico.
Formación de Grupos	Divide la clase en pequeños grupos de discusión de 4-6 estudiantes cada uno. Procura crear grupos diversos que incluyan estudiantes con diferentes niveles de familiaridad con el texto y diferentes perspectivas sobre el simbolismo presente en "Cien años de soledad".
Participación Activa	Monitorea los grupos de discusión para asegurarte de que todos los estudiantes participen activamente y contribuyan a la conversación.
Análisis Crítico	Pide a los estudiantes que analicen críticamente el simbolismo presente en el texto planteando preguntas que fomenten una reflexión más profunda e interpretativa
Síntesis y Reflexión	Concluye la sesión de discusión dirigida pidiendo a los estudiantes que sinteticen sus ideas y reflexiones sobre el simbolismo discutido.
Evaluación	Evalúa la participación de los estudiantes, sus habilidades de pensamiento crítico y su capacidad Al implementar una discusión dirigida sobre el simbolismo en Cien años de soledad.

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Gamificación del aprendizaje:

Integra elementos de juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de aplicaciones móviles o plataformas en línea que premien el progreso de los estudiantes con puntos, insignias o niveles. Esto motivará la participación y el compromiso de los estudiantes.

Ejemplo:

Título: Búsqueda Literaria: Explorando Obras Maestras de la Literatura Española

Objetivo: Involucrar a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje gamificada que fomente la exploración, el análisis crítico y la colaboración en el estudio de obras maestras de la literatura española.

Tabla 22: Gamificación del aprendizaje.

Fase	Descripción
Preparación del Escenario	Introduce el concepto de gamificación y su aplicación al estudio de la literatura española. Explica a los estudiantes que emprenderán una búsqueda literaria para explorar y analizar varias obras literarias de una manera divertida e interactiva.
Mecánica del Juego	Diseña un tablero de juego o mapa que represente diferentes géneros literarios, autores o períodos de tiempo en la literatura española.
Formación de Equipos	Divide la clase en equipos y asigna a cada equipo una búsqueda única que completar.
Progresión y Recompensas	A medida que los equipos progresan a través de los desafíos de búsqueda, ganan puntos, insignias u otras recompensas por sus logros. Por ejemplo, completar un cuestionario de comprensión de lectura podría ganar puntos al equipo, mientras que analizar con éxito un personaje podría desbloquear una insignia especial.
Competencia y Colaboración	Fomenta un espíritu de competencia amistosa entre los equipos mostrando una tabla de clasificación que rastree el progreso de cada equipo.
Evento Culminante	Organiza un evento culminante, como una feria literaria o un día de presentación, donde los equipos muestren sus descubrimientos e ideas de los desafíos de búsqueda. Celebra los logros de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Al gamificar la experiencia de aprendizaje de esta manera, los estudiantes no solo están motivados para participar activamente con obras maestras de la literatura

española, sino que también desarrollan habilidades importantes como el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación. La gamificación transforma el estudio de la literatura en una emocionante aventura que captura la imaginación y el entusiasmo de los estudiantes por aprender.

3.6. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos:

Asigna proyectos a largo plazo que requieran la colaboración de los estudiantes para investigar, diseñar y presentar soluciones a problemas complejos. Esto fomentará el trabajo en equipo, la autonomía y la creatividad.

Ejemplo:

Título: Proyecto Colaborativo de Análisis Literario

Objetivo: Profundizar la comprensión de los estudiantes sobre obras literarias españolas a través del análisis e interpretación colaborativa.

Tabla 23: Proyecto Colaborativo de Análisis Literario.

Fase	Descripción
Selección del Texto Literario	Elige un texto literario significativo en español, como una novela. Asegúrate de que el texto sea rico en temas, personajes y simbolismo para proporcionar material abundante para el análisis colaborativo.
Formación de Equipos de Proyecto	Divide la clase en equipos de proyecto de 4-5 estudiantes cada uno.
Alcance y Objetivos del Proyecto	Define el alcance y los objetivos del proyecto colaborativo. Por ejemplo, los estudiantes pueden centrarse en el desarrollo de personajes, la exploración de motivos temáticos.

Integración de Tecnología	Incorpora herramientas y plataformas tecnológicas para facilitar la colaboración y comunicación entre los equipos de proyecto. Por ejemplo, los estudiantes pueden utilizar plataformas de intercambio de documentos en línea, foros de discusión o herramientas de edición colaborativa para colaborar de forma remota.
Presentación del Proyecto y Reflexión	Asigna tiempo para que los equipos de proyecto preparen y presenten exposiciones que muestren sus hallazgos e ideas.
Evaluación y Retroalimentación	Evalúa las contribuciones individuales de los estudiantes al proyecto colaborativo en función de criterios predefinidos.

Fuente: Elaboración propia.

Al hacer que los estudiantes trabajen juntos en proyectos de aprendizaje, los docentes pueden ayudarlos a pensar mejor y a aprender más sobre la literatura española. Esto les da a los estudiantes más control sobre su aprendizaje y les ayuda a entender mejor los libros. Estos nuevos ejercicios no solo hacen que la clase sea más interesante, sino que también ayudan a los estudiantes a recordar lo que aprenden.

4. Recomendaciones generales

En este estudio, proponemos centrarnos en diseñar actividades creativas que fomenten la colaboración en grupos en las clases de ELE.

Primero, es clave que al asignar proyectos grupales, formemos grupos con diversidad de habilidades y culturas. Esto enriquecerá la experiencia de aprendizaje y animará a todos los estudiantes a participar activamente, ya que podrán aprender unos de otros. Además, sugerimos emplear estrategias estructuradas de colaboración, como debates guiados o asignación de roles específicos en proyectos. Esto asegurará que todos los estudiantes interactúen de manera equitativa y contribuyan al trabajo grupal de manera significativa. Asimismo, proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva es esencial. Reconocer los logros de los estudiantes y ofrecer orientación para mejorar incentivará su participación y compromiso con el trabajo en grupo.

La integración de herramientas tecnológicas colaborativas, como plataformas en línea y aplicaciones para trabajar en equipo, puede fortalecer la interacción entre los estudiantes y mejorar la dinámica grupal incluso fuera del aula. Al final, crear un ambiente inclusivo y de apoyo en el aula es fundamental. Respetar las opiniones diversas y fomentar la colaboración entre los compañeros promoverá una mayor participación y un aprendizaje más enriquecedor para todos. Estas recomendaciones contribuirán a mejorar la dinámica de grupo y crear un entorno de aprendizaje colaborativo y positivo.

CONCLUSIÓN GENERAL

En este apartado vamos a presentar las conclusiones de nuestro estudio, en primer lugar, nuestro objetivo principal del estudio es determinar el impacto de las dinámicas grupales en la participación estudiantil en el Departamento de Español.

Después de recolectar datos a través del cuestionario y las sesiones de observación, deducimos que el tipo de agrupamiento impacta positivamente en la participación estudiantil. Sin embargo, es necesario considerar una serie de criterios en la formación de grupos, tales como el perfil del aprendiz, su estilo de aprendizaje y su nivel cognitivo.

Asimismo, confirmamos que nuestras hipótesis de estudio son ciertas y no admiten duda:

- Las dinámicas grupales aumentan la frecuencia de la participación de los estudiantes en las actividades en clase.
- La implementación de dinámicas de grupos bien diseñadas y apropiadas al contexto puede fomentar la participación activa de todos los estudiantes.
- Las estrategias docentes que promueven la interacción entre pares, el aprendizaje colaborativo y la autonomía de los estudiantes pueden favorecer la participación en las dinámicas de grupos.

Con los resultados del cuestionario y las sesiones de observación, hemos llegado a elaborar nuestra propuesta didáctica que consiste en la elaboración y el diseño de una serie de clases y actividades, tomando en consideración el nivel de los estudiantes del primer curso de en el Departamento de Español en Laghouat en la universidad Amar Télidji.

Señalamos que es evidente que la interacción grupal desempeña un papel crucial en el fomento de la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A lo largo del estudio, hemos observado cómo la formación de grupos heterogéneos, la implementación de estrategias de colaboración estructurada y el uso de tecnología colaborativa pueden mejorar significativamente la dinámica grupal y promover una participación equitativa de todos los estudiantes.

Para concluir, estos resultados nos invitan a continuar explorando y aplicando estrategias innovadoras para fortalecer la dinámica de grupo y promover una participación activa en el aula, contribuyendo así al éxito educativo de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adan Luis, F. (2017). Importancia de dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas de cinco años de educación inicial. (25265). Huancavelica: Universidad Nacional De HUANCAVELICA.
- Aparicio Molina , C. (2013). La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudios de Casos en institutos Chilenos y españoles. *Tesis doctoral*. Barcelona.
- Arias, E. R. (2020, diciembre 08). *Economipedia.com*. Recuperé sur <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-correlacional.html>.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.
- Bach, J., & Bach, v. (16 de Agosto de 2023). Las dinámicas grupales y relaciones interpersonales pos-pandemia en estudiantes del 2do grado de educación secundaria en la institución educativa Emblemática " Maria parado de . Perù.
- Barrera J. H. (2010). Metodología de la Investigación. Caracas: Fundación Sypal
- Caviedes, M. (1998). Dinámicas de grupo. (Paulinas, Ed.)
- Chaves Salas, L. (2001, 09). Implicaciones Educativas De La Teoría Sociocultural De Vygotsky. En Revista Educación 25(2), 59-65. Universidad De Costa Rica, San Pedro, Montes De Oca, Costa Rica.
- Cortés, M. E., & León, M. I. (2004). Generalidades sobre metodología de investigación. Universidad Autónoma Del Carmen: Colección Material Didáctico 10.
- Covarrubias, G. C., & Martinez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihami*, 45-60.
- Díaz Barriga, F. Y Hernández, G. (2003). Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. (2da. Ed.). México: Mc Graw Hill
- EDUCANDO.EDU.DO. (12 de Agosto de 2008). Obtenido de www.educando.edu.do: <http://www.educando.edu.do/articulos/directivo/que-son-las-dinamicas-de-grupos>.
- Forsyth, D.R. (2018). Group dynamics (7th Ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Garcés Cobos, L., Vivas, A., & Jaramillo, E. (21 de Diciembre de 2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de. Vol.1, No. 376.
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *Internet and Higher Education*, 18, 24-28.

- González, J. L. (2012). Diseño y la metodología de investigación. (N° 2021-05553), 82.
- Guerrero (2018) 28 Guerrero Cuentas, H. R., Polo Mercado, S. S., Martinez Royert, J. C., & Ariza Colpas, P. P. (2018). Trabajo Colaborativo Como Estrategia Didáctica Para El Desarrollo Del Pensamiento Crítico.
- Hart, R. A. (1997). Children´s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Londres : Unicef.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. ciudad de méxico: mcgraw-hill interamericana editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Hidalgo, N., & Perines, H. (16 de Abril de 2018). Da voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de la enseñanza- aprendizaje: universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, Vol.42,nùm,pp.1-28,2018. doi:<https://doi.org/10.155117/revedu.v42i2.27567>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2018). Cooperative learning in 21st century classrooms: New opportunities and new challenges. *American Educational Research Journal*, 55(2), 235-269.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st century classrooms: New opportunities and new challenges. *American Educational Research Journal*, 55(2), 235-269.
- Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing.
- Kollb, D., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experimental learning. En C.cooper (Ed), *Theories of grupo process*. . London: John Wiley.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 330-344). Holt, Rinehart, and Winston.
- López Castruita, M. (Noviembre de 1999). La aplicación de dinámicas grupales en el proceso de la enseñanza.
- Maslow, A. (1954). Libro: *Motivación y personalidad* (3ed). (D. d. santos, Ed.) *Acuerdo de College. Division Harper & Roz, publish, Inc*.
- Menses, J., & Rodriguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *UOC*.

- Ochoa, S. (2015). Anàlisis de la participacion estudiantil en la vida escolar: Estudio de caso en dos escales ecuatorianas. Santander, Universidad de Cantabria.
- patino, J. D. (2016, enero febrero). Gestión humana de orientación analítica: un camino para la responsabilización. p. 101_113.
- Piaget, J. (1964). "Desarrollo de la inteligencia y adaptación lógico-matemática: estructuración del espacio" .
- Salamanca Sanchez, G. (2023). Dinàmicas grupales para mejorar el interaprendizaje en ambientes virtuales en los estudiantes de una universidad pública de Lima. Perú : Universidad San Ignacio de Loyola.
- SANJUAN, L. D. (2011). Sanjuana. 29, 8. Facultad de Psicología, UNAM.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

