



(C-123)

**EXPERIENCIA Y TRABAJO EN GRUPO PARA LA
COOPERACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN ESTUDIOS DE
GRADO. PROPUESTA DE UN CASO.**

Carmen Yago Alonso

Carolina Vázquez Rodríguez



(C-123) EXPERIENCIA Y TRABAJO EN GRUPO PARA LA COOPERACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN ESTUDIOS DE GRADO. PROPUESTA DE UN CASO.

Carmen Yago Alonso y Carolina Vázquez Rodríguez

Afiliación Institucional: Facultad de Psicología. Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen.

Esta investigación presenta un estudio sobre la importancia de la implantación del trabajo cooperativo en los estudios de grado. Partiendo del grupo como lugar de aprendizaje, de algunas aplicaciones de la psicología de los grupos y del trabajo cooperativo, se elabora la programación y el seguimiento tutorial de una asignatura de grado. Mediante la elaboración de esta asignatura, incluida dentro del marco de las Ciencias Sociales, mostramos la importancia de utilizar herramientas de trabajo donde el alumnado adquiera el conocimiento de forma activa, reflexione sobre la información recibida y aprenda a actuar en relación. Esta educación genera competencias que facilitan a las alumnas y a los alumnos su crecimiento y desarrollo vital.

Keywords: Aprendizaje cooperativo, Trabajo en grupo, Intervención psicosocial feminista y Estudios de grado; Cooperative learning, Working group, Feminist Social Intervention and Bachelor's degrees.

Abstract.

The research shows an analysis about the importance of introducing cooperative working in Bachelor's degrees. A program and monitoring of a bachelor's degree subjects have been developed based on the concept of group and the theoretical postulates which analyse some of the main issues of working group or cooperative working. The interest of using tools where the student could achieve knowledge as an active way, reflect on the information received and learn to act as a group has been presented by means of preparation of this subject included within the Social Sciences. Active education generates instrumental and individual competencies that help student's growth and education's vital development

Texto.

Introducción

El trabajo en grupo es una herramienta básica de aprendizaje, fundamental en la enseñanza. Educar en grupo favorece la comunicación, enseña a vivir y a convivir, se adquieren competencias, habilidades y actitudes. Aprender es resolver problemas, adquirir experiencias y no sólo conocimientos. Con el aprendizaje cambiamos el mundo y nos cambiamos en primera persona (María Andueza, 1983).

Con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), se pretende entre muchas de las actuaciones planteadas, el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Con los nuevos postulados presentados y centrándonos ya en la Propia Memoria de Grado presentada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, vemos cómo, en la metodología tratada para desarrollar las competencias propuestas, entienden el trabajo en grupo como una de las herramientas básicas para la consecución de los objetivos planteados. En concreto, en el apartado B se indica que para la lectura y discusión de textos relevantes, exposición de trabajos e informes, y otras actividades: “La estrategia metodológica central a utilizar será el aprendizaje cooperativo, favoreciendo que los estudiantes trabajen en grupo en actividades de aprendizaje con metas comunes. Dentro de esta modalidad de aprendizaje, en función de las actividades a realizar, se realizarán ejercicios prácticos, trabajos de campo, actividades de grupo, estudios de casos, etc...” (p. 71)

El objetivo de la comunicación es mostrar la aplicación de una estrategia autoreflexiva, generadora de intersubjetividad en la que el alumnado no solo reconoce y almacena información sino que desarrolla, entre otras competencias, la escucha situada. El alumno y la alumna debe aprender a actuar en el grupo. Esta educación activa aumenta la capacidad de crítica, la inventiva, el espíritu de colaboración y la toma de decisiones, recursos básicos que le servirán para lograr uno de los objetivos, anteriormente mencionado, planteado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo en el EEES

Más allá del esquema clásico que sitúa en polos opuestos y separados al docente y al discente -al que sabe y al que lo tiene todo por aprender- está el grupo como lugar de inicio de relaciones. Relaciones que han de ser capaces de traer la singularidad de cada alumna y cada alumno y, al mismo tiempo, de crear un horizonte de sentido más rico ante la tarea de aprender algo nuevo que el ejercicio intelectual y aislado del individuo moderno.

El grupo ante todo es una actitud. Es la posibilidad de intercambiar y enriquecerse gracias a las relaciones que propicia el contexto universitario, dentro y fuera del aula, en relación de tutoría, seminarios u otro tipo de actividades. En este contexto se puede formar parte de distintos grupos: equipos de trabajo, grupos informales de amistad o compañerismo, deportivos, de investigación, etc. La interacción entre las distintas pertenencias puede ser motivo de sinergia personal y educativa. En cualquier caso, el grupo es un elemento de articulación social básico en la estructura de la comunidad universitaria, y es necesaria una mirada que lo contemple si se quiere participar de la realidad de quienes la componen.

Junto a los grupos formales, que pueden tener lugar en el contexto del aula, hay pertenencias que es necesario reconocer y tener en cuenta, como la posibilidad de abrir un espacio innovador desde el que dar juego a la docencia. El

estudio de los grupos en el contexto educativo permite comprender el proceso de socialización del alumnado y del profesorado y entender por qué se aprende más en relación que en solitario, así como conocer algunas características de la sociedad que vamos creando. Si enseñamos a trabajar en equipo desde el primer curso de grado, a reconocer al otro y a la otra como lugar de aprendizaje y de intercambio, no solo es posible lograr una buena memoria teórico-práctica a final de curso, sino apostar por la convivencia y la cooperación social entre mujeres y hombres en una sociedad más libre y justa. Además, la preparación y disposición adecuada para la labor de equipo se plantea como una exigencia fundamental en la mayoría de las profesiones.

El grupo es un ejercicio constante de creatividad. Un grupo siempre está en continuo movimiento durante el tiempo que dura su curso. No es simplemente una herramienta o un instrumento para realizar un trabajo, sino que es una organización viva y plena de significado para el aprendizaje. Siguiendo a María Lluïsa Fabra (1994), “la clase es un grupo de trabajo cuya finalidad no es la elaboración de algún producto externo [...] sino la producción de cambios cualitativos en los individuos que lo integran. Estos cambios se refieren tanto a las actitudes y al comportamiento como a la adquisición de conocimientos” (p. 19). Así, las competencias de carácter psicosocial no se desvinculan de las competencias instrumentales.

La labor docente también adquiere otra función bajo este prisma. Se trata más de un trabajo de tutoría que de una relación unidireccional maestra/o – alumna/o. Se parte de reconocer que el alumnado está en un proceso de aprendizaje que hay que favorecer y guiar. La finalidad es ayudar a aprender; no descubrir lo que el otro no sabe, fiscalizar, controlar o ‘reproducir’ unos contenidos. Se trata, dicho sea una vez más, de pensar la clase como un conjunto de relaciones que se pueden educar y se trata a su vez de ponerse al servicio de éstas. No es dejar a la deriva la relación con el alumnado, sino utilizar otros recursos distintos a la clase magistral. Habrá que elegir los métodos, planificar el curso de las acciones, proporcionar guía, contenidos y acompañar procesos, realizar seguimiento y analizar en conjunto el trabajo realizado. La clase -como escribió hace tiempo Jean-Claude Filloux (1969)- es el lugar del acto educativo. Esta clase sale ahora de sus límites tradicionales y de las antinomias del pensamiento, como ha sido el ‘dentro y fuera’ del aula. También se sitúa en otro plano distinto de la clásica dicotomía individuo-sociedad, pues en el grupo confluyen lo personal y lo colectivo, la reflexión propia y la que se propicia entre más de dos personas para encontrarse, darse conjuntamente, sin necesidad de negarse ni oponerse. Pensar el haz de relaciones que somos acerca a la persona a la responsabilidad de ‘ser con’ y reduce el ejercicio del poder y el uso de la violencia que es síntoma de intenciones explícitas o implícitas de dominación y control social, tergiversando el por qué y el para qué una se acerca a la universidad. Una institución que hace referencia a la creación, a las personas y a la custodia de lo universal; un espacio para el reconocimiento de la diferencia sexual en el conocimiento y también de la diferencia en cuanto a la cultura, religión, procedencia, etc.

El grupo de trabajo en clase, también denominado equipo, reúne las características de los pequeños grupos (Fabra, 1994):

- ✓ Un reducido número de personas, cuyo número está en función de la actividad y sus objetivos,
- ✓ que interaccionan, trabajan en una tarea común y desarrollan un sentido de pertenencia,
- ✓ que siguen y adoptan unas normas de comportamiento,
- ✓ que establecen una red de comunicación,
- ✓ que generan expectativas interdependientes, establecen roles y posiciones,
- ✓ que se identifican entre sí y se diferencian de otros grupos,
- ✓ que participan de fenómenos que afectan a su desarrollo,
- ✓ así como se integran en un contexto más amplio que condiciona su existencia.

El grupo clase es un grupo formal e institucional que responde a criterios externos e internos de

funcionamiento. Por citar algunas resistencias para la participación, señalamos las siguientes (Juan José Vera, 1996):

- ✓ el miedo al grupo, cuando se percibe como un enemigo ante la individualidad,
- ✓ la falta de consciencia sobre lo que entraña la vida grupal con sus fenómenos de influencia, consenso, conflicto, etc.,
- ✓ el desconocimiento de las técnicas grupales y los roles necesarios para su funcionamiento,
- ✓ el miedo al cambio, a perder la propia individualidad y al juicio externo,
- ✓ la urgencia de tiempos y el temor a obtener mala calidad en los resultados,
- ✓ el conformismo y la inmadurez.

La labor del profesorado, por tanto, es lograr la aceptación del grupo como forma de trabajo y riqueza compartida, así como eliminar miedos, estereotipos y fomentar el conocimiento de la dinámica de grupos, igual que se proporciona conocimiento de la materia que se imparte. Esto resultará de gran utilidad en la valoración del proceso grupal que acompaña la evaluación de la actividad académica.

Finalmente, cómo se hagan las cosas en cada grupo dependerá en parte del desempeño de cada participante, es decir, de las funciones y de lo que espera cada cual, de las normas y la dinámica aceptada, del grado de cohesión que se logre, etc. Las características de las personas que integran un grupo altamente cohesionado son: mantienen el interés por pertenecer al mismo, tienen un alto nivel de participación en sus iniciativas, se guardan lealtad mutua, observan un buen nivel de ajuste, un alto nivel de interacción, tienen un grado de satisfacción alto, un rendimiento más elevado, una alta participación en actividades, alta motivación para lograr el bienestar y los objetivos del grupo, desarrollan sentimientos de seguridad y pertenencia y aumentan la potencia y la vitalidad del mismo (Juan José Vera, 1996). A su vez, ya se sabe que las y los participantes comparten un conjunto de significados y se hayan en un proceso constante de acomodación y asimilación a las expectativas y requerimientos de este dispositivo de aprendizaje.

¿Grupos eficaces y grupos ineficaces?

Es obvia la confianza que la Psicología Social ha depositado en el aprendizaje cooperativo con fines educativos. Desde los primeros trabajos para la mejora de las relaciones intergrupales encontramos aplicaciones de la Psicología de los grupos. En concreto, Robert Slavin (1985) analiza dentro de los grupos cooperativos los sistemas diseñados que más han sido objeto de estudio:

1. STAD. Cada miembro estudia una parte de la lección que luego expone al resto.
2. TGT. Se diferencia del anterior únicamente en la introducción de la competencia entre los equipos.
3. TAI. Combina cooperación e instrucción individualizada.
4. *Jigsaw*. Cada miembro recibe información única sobre el tema que luego, en calidad de "experto", expone al resto.
5. LTA. Este método es el más simple y consiste en que cada grupo rellena un cuaderno y recibe su recompensa.
6. Grupo de investigación. Combina cooperación en grupo, discusión y exposición al aula entera.
7. Método de Wiegel. Relaciona cooperación y discusión dependiendo la puntuación del producto final presentado.

Es un hecho que este tipo de aprendizaje facilita la adquisición de competencias ya no solo instrumentales sino también competencias individuales. Con la cooperación alumnas y alumnos trabajan en común para obtener un objetivo compartido. Como hace ya más de veinte años escribía José Gimeno Sacristán (1976, p.18) "la trascendencia de las relaciones interpersonales en la educación es un hecho hartamente comprobado, tanto si esa educación es concebida como un

proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo, como si fuese entendida como una formación o perfeccionamiento dirigido de la misma, o en el caso de que le diésemos una significación más formal, cuando es entendido como un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos formalizados... Las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad. En el marco del aula estas relaciones tienen una doble dimensión con interdependencias mutuas: las relaciones profesor-alumno y las relaciones alumno-alumno". Por ello, y tras lo expuesto, es necesario clarificar qué factores desencadenan el éxito y la eficacia en un grupo cooperativo y, por el contrario, qué elementos son los que inhiben la consecución de resultados positivos.

Siguiendo a Amalio Blanco *et al.* (2004) destacamos como acciones que favorecen la eficacia de un trabajo en grupo las siguientes:

- La formación del equipo de trabajo. El tamaño del grupo no debe ser excesivo, primera dificultad con la que nos encontramos debido al gran número de alumnado, motivo por el cual es necesaria la creación de tutorías o seminarios para la realización exitosa de contenidos teóricos.
- El liderazgo, coordinación o docencia. La docente o el coordinador que dirige no debe imponerse, adoptándose las decisiones por consenso. Esta persona es guía y conduce al grupo a la vez que desarrolla la interdependencia positiva.
- Organización de la tarea. La o el docente debe organizar y concretar la tarea favoreciendo la autonomía del grupo en el modo de llevar a cabo su trabajo.
- Recompensas. Establecer recompensas grupales para el trabajo individual favorece la cooperación.
- Objetivos. Los objetivos deben quedar claros y conocidos por todo el grupo.
- Normas. Favorecer el conocimiento, la discusión y el consenso de las normas de trabajo.
- Cohesión. Para Charles Stangor (2004) la cohesión es el agregado de vínculos emocionales positivos que los miembros tienen entre sí. Trabajar la cohesión y utilizar técnicas que aumenten la implicación en la tarea mejora el trabajo cooperativo.
- Participación. Favorecer un clima de participación en donde cada componente se sienta con libertad para exponer sus opiniones y anime la discusión de problemas y posibles alternativas de solución.
- Ambiente. Crear un clima de ambiente relajado donde prime la libertad y la práctica de la paz. Un ambiente de trabajo cómodo y libre de tensiones destructivas envuelve y estimula al alumnado alejándole del aburrimiento.
- Conflicto. La percepción de intereses contrapuestos puede surgir dentro del grupo. Por tanto, es necesario detectar el conflicto y resolverlo de manera eficaz. No podemos dejar que las discrepancias se conviertan en un problema de más difícil solución. El ambiente creado, la confianza de los miembros y las miembros del grupo y las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos resolverán el conflicto eficazmente cuando surja.

En resumen, podemos decir que la eficacia de un grupo cooperativo será la consecuencia del manejo adecuado de un conjunto de variables. La habilidad docente junto con la motivación del alumnado tendrá como resultado el éxito de las actividades planteadas a nivel grupal. Ahora bien, es necesario señalar aquellos factores que inhiben la eficacia de un grupo. Entre los más destacados encontramos las pérdidas derivadas de la disminución de la motivación grupal y las relativas a la coordinación.

En relación al rendimiento grupal, como indica Blanco *et al.* (2004), el grupo tiene un mayor rendimiento que la persona aislada pero este rendimiento se puede ver minimizado por una coordinación deficitaria de los esfuerzos individuales para acometer los objetivos del grupo y el tipo de tarea que el grupo tiene que realizar. Steven Karau y Kipling Williams (1993) consideran que las personas se esforzarán por realizar con éxito la tarea únicamente cuando se den unas determinadas condiciones. Estos investigadores relacionan estas condiciones con tres dimensiones esenciales:

- Las expectativas de autoeficacia. La percepción de éxito favorece el trabajo en grupo.
- Las recompensas esperadas. Si alumnos y alumnas consideran que obtendrán una recompensa ya sea material o inmaterial (evaluación positiva) se esforzarán más en realizar con éxito la tarea.
- Importancia atribuida a la recompensa. La percepción de las recompensas por parte de los sujetos tiene que ser positiva y valiosa para el grupo, esto aumentará la probabilidad de que el grupo incremente el esfuerzo.

Por último, en cuanto a la pérdida de la motivación grupal podemos entender este fenómeno como la tendencia a dejar que los demás realicen el trabajo. La llamada holgazanería social hace referencia a la reducción en la motivación y el esfuerzo cuando los individuos trabajan en grupo, comparado a cuando las personas trabajan individualmente o cuando trabajan como coautores independientes (Carmen Martínez y Consuelo Paterna, 2010). Los factores que influyen en la holgazanería social son:

- Factores grupales: Tamaño y normas.
- El significado y las características de la tarea.
- Percepciones de los miembros del grupo. Los miembros del grupo se pueden ocultar tras las contribuciones de los demás.

Algunas ideas y técnicas para la organización del trabajo en equipo

La pertenencia a unos u otros grupos a veces es escogida libremente y en otras ocasiones viene dada por la historia vital o las circunstancias de cada individuo. Por tanto, los grupos serán claramente distintos aunque cumplan funciones similares. Las funciones del grupo en el contexto educativo son múltiples y pueden resumirse fundamentalmente en dos. Una función emocional y una función de tarea. Si hablamos de la función emocional vemos que el grupo cubre muchas de las necesidades afectivas que resultan fundamentales para el equilibrio del funcionamiento psicológico de las personas. En relación a la función de tarea en los grupos educativos de trabajo cooperativo se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para la consolidación de planteamientos teóricos. De este modo es importante señalar que el aprendizaje a través del grupo facilita obtener los conocimientos que desde la docencia marcamos como objetivos. Por otro lado y además de transmitir conocimientos, educar es influir en el crecimiento de las personas y existe una diversidad de formas de organizar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los grupos cooperativos son una forma experimental de esta organización, basada en la consideración del grupo como referente fundamental de la actividad docente. Nuestra propuesta, siguiendo algunas pautas de los "Training groups" o grupos de formación, es que cada grupo asume la responsabilidad de la tarea sobre un ciclo completo del proceso de trabajo. Ello implica que cada integrante del grupo sea responsable de lo que le es asignado, así como participe del proceso completo que incluye diseño, realización, evaluación, seguimiento y recompensa. Esta autonomía favorece la capacidad de alumnas y alumnos para pensar y desenvolverse por sí mismas, el interés por la materia, el intercambio, la capacidad de éxito y el sentimiento de logro de los objetivos grupales.

En el ámbito anglosajón y en el contexto de la enseñanza universitaria tenemos también el referente del trabajo en equipo denominado <<Syndicates>>, donde grupos de estudiantes de cinco a seis se reúnen sin tutor/a para compartir lecturas, discusiones en grupo y redactar informes. Dependiendo del criterio elegido, los diferentes subgrupos trabajan sobre un mismo tema o temas complementarios con bibliografía y una guía de trabajo elaborada por la o el docente. El tiempo de trabajo es el que podría tener una clase magistral, en la que el alumnado sigue su proceso y la profesora o profesor observa el proceso y se pone a disponibilidad de sus preguntas, dudas o comentarios. Esta herramienta de trabajo se basa en la libertad de organizarse con unos métodos y unos objetivos bien definidos por la o el docente. El horizonte es la autonomía del alumnado, favorecer la motivación, la toma de decisiones, la responsabilidad por tanto, y la solución de problemas que tienen que ver con el proceso en su totalidad.

En la puesta en común del trabajo de cada unidad pueden contribuir asimismo otras herramientas útiles para la exposición. Complementariamente a este trabajo en grupos reducidos se pueden utilizar técnicas que ayuden al desarrollo de la asignatura. En relación con nuestra propuesta es posible dedicar una o más sesiones plenarias donde exponer el trabajo realizado y recibir críticas y devolución docente sobre el mismo. En este sentido tratamos a continuación la discusión en panel.

La técnica del panel, como también se denomina, tiene la finalidad de favorecer la discusión sobre un tema desde una diversidad de posiciones. Se trata de dar distintas orientaciones, enfoques o matices sobre un mismo tema. Cada persona expone aquello sobre lo que ha trabajado y la clase en su conjunto escucha y realiza preguntas y aclaraciones. Aunque esta técnica se reduce con frecuencia a la discusión entre personas expertas en ámbitos formales, es posible aplicarla al contexto educativo de base para exponer temas desde distintas corrientes académicas, desde una variedad de puntos de vista, resaltando unos campos u otros. El panel tiene aplicación en las aulas como una puesta en común pública del trabajo realizado en subgrupos, cuando se les ha pedido que profundicen sobre aspectos distintos y complementarios de un mismo tema. Es necesaria una correcta planificación y una medida equitativa del trabajo para que participe el alumnado al completo y se reconozca la singularidad de cada alumna y de cada alumno. El panel pone en común el trabajo de cada equipo y difunde ante toda la clase los aprendizajes realizados. También favorece la expresión verbal y ayuda a la exposición pública (Fabra, 1994).

En cualquier caso, es fundamental transmitir el espíritu del método que vamos a seguir y que el alumnado comprenda el sentido del procedimiento, conozca las distintas etapas y las pretensiones implícitas. Por ello, como docentes, insistimos en la necesidad de una buena planificación por parte del profesorado y sobre todo se trata de no perder de vista la apuesta que hacemos en relación con las alumnas y los alumnos cuyo aprendizaje más nos interesa.

Programación y seguimiento tutorial de una asignatura

Como señalan Carmen Martínez y Consuelo Paterna (2010) un aspecto de los grupos educativos es que no parten tanto de un modelo teórico como de la necesidad de transmitir información y habilidades para manejar la situación a la que se enfrentan quienes los constituyen. De ahí que la utilización de métodos sea diversa aplicando tanto instruccionales, experienciales y/o de evaluación.

En nuestro caso, la propuesta parte de la docencia en una asignatura en el marco de las Ciencias Sociales, y en concreto de Intervención Social, cuyo esquema sería aplicable a muchas otras experiencias docentes. Proponemos una asignatura de trabajo grupal para cubrir las competencias teórico-prácticas de una materia relacionada con la justicia y la convivencia en comunidad de mujeres y de hombres con el fin de hacer impensable la violencia y la desigualdad hacia las mujeres y crear experiencias de política elemental. La política más elemental– en palabras de Antonia De Vita (2008)– queda “liberada de la gran pretensión y utopía de cambiar el mundo, en un futuro próximo [...] de apariencia modesta [...] está encarnada por mujeres y hombres, con gestos, palabras, ambientes, situaciones, contextos vivos”(p.84). Así reconociendo y favoreciendo la libertad de las mujeres y también la de los hombres, apostando por lo que funciona y dejando en el vacío lo que no, De Vita apuesta por abrirse a lo que se nos ofrece cotidianamente: “Lo bueno que ya existe más allá de lo mucho que no funciona y que falta” (p.83).

La descripción de nuestra propuesta de actividad es pensar conjuntamente, en grupo, sin olvidar la reflexión y la responsabilidad individual, un proyecto de intervención de carácter psicosocial que mejore la convivencia en un barrio o municipio pequeño gracias a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres que viven allí. Concretamente, centramos la intervención en conocer la realidad de las mujeres (análisis y diagnóstico de necesidades y demandas), delimitación de objetivos, propuesta de actividades relativas a esos objetivos, estimación de la viabilidad del proyecto (recursos disponibles), temporalidad, localización, cálculo de presupuesto y evaluación.

El trabajo requeriría grupos de 5 personas, formando en total 6 grupos para una asignatura optativa con número de alumnado máximo de 30 personas. La asignatura tiene un volumen de trabajo de 75 horas que equivalen a 3 ECTS. En total podríamos contar con ocho semanas de trabajo continuado. Su diseño comprende horas de trabajo en clase y horas de trabajo de campo. Ambos ámbitos cuentan con tiempo de trabajo autónomo y de presencia en clase para trabajar con ayuda docente. En el siguiente cuadro puede observarse la distribución hipotética del tiempo:

Cuadro 1. *Distribución de horas según tipo de actividad.*

	Nº horas presenciales	Nº horas trabajo autónomo	Nº horas totales
Actividad de trabajo teórico	8	10	18
Actividad de trabajo de campo	10	29	39
Realización de informe	2	8	10
Evaluación de informe y exposición en panel	4	4	8
Total	24	51	75

La temporalidad de la asignatura comprende un tiempo aproximado de 8 semanas distribuidas en:

Cuadro 2. *Distribución de horas según temporalidad.*

Semanas	Carácter del trabajo	Nº horas presenciales	Nº horas trabajo autónomo	Nº horas total
1ª	Teórico y preparatorio del trabajo de campo	3	7	10
2ª		3	8	11
3ª	Trabajo de campo	3	8	11
4ª		3	8	11
5ª	Análisis de información y diseño del proyecto	3	8	11
6ª	Elaboración del informe	3	8	11
7ª	Exposición de trabajos en panel	3	4	10
8ª		3		
Totales		24	51	75

A continuación describimos el desarrollo del trabajo de carácter presencial y autónomo. La actividad de trabajo presencial comprende en primera instancia la exposición docente de la planificación de la asignatura y la constitución de los grupos de trabajo. A continuación se dedicarían 4 clases a reunirse cada grupo de forma autónoma con presencia de la tutora o tutor con el fin de seguir sus progresos, favorecer la exposición de dudas, preguntas, observar atentamente el proceso y las dificultades experimentadas tanto en el trabajo teórico como de campo. De este modo, puede realizarse también un seguimiento del trabajo autónomo y ayudar a la eficacia y el rendimiento del trabajo en grupo. Estas clases no han de ser un control de conocimientos, sino que su finalidad es prestar ayuda al alumnado en relación con su

proceso de aprendizaje y con sus actitudes hacia el mismo, la orientación y el contacto continuado de modo que el enfoque y el desarrollo del trabajo concreto de investigación bibliográfica y puesta en marcha del trabajo de campo se realice bajo guía. Este tipo de tutoría alienta la relación universitaria haciendo circular la autoridad educativa y reduciendo al mínimo el ejercicio del poder. Puede ser, por tanto, motivador y una respuesta ante el desarraigo actual que el estudiantado muestra hacia la institución universitaria.

Las horas de trabajo autónomo son aquellas que implican una presencia activa del alumnado sin presencia de su tutora o tutor. Es el tiempo de reunión, de diseño y evaluación del proyecto, de realización del diagnóstico, con el contacto 'in situ' del alumnado en el lugar donde se inscribe la intervención. Será necesario un conocimiento previo de metodologías cualitativas para poder elegir y desarrollar la investigación de modo que el análisis de la realidad y la fundamentación del proyecto estén correctamente anclados.

En segunda instancia, una forma de analizar el aprendizaje es mediante la evaluación, para ello es interesante la realización de un informe, donde el alumnado exprese y comunique tanto la asimilación que está efectuando de los contenidos teóricos como la propia experiencia grupal que está desarrollando. Un ejemplo de esquema de memoria de prácticas sería el que presentamos en el Cuadro 1. Esquema desarrollado por la profesora Carmen Martínez et al. (2001).

Cuadro 3. Esquema de memoria de prácticas

1. Título de la práctica.

- 1.1. Unidad teórica con la que se corresponde.
- 1.2. Fecha de realización del informe.
- 1.3. Posibles relaciones con otras unidades.

2. Objetivo (s).

- 2.1. Descripción del objetivo de la actividad propuesta.
- 2.2. Identificar las competencias o habilidades con la que se relaciona.

3. Proceso de Aprendizaje.

- 3.1. Procedimiento para el desarrollo de la práctica. ¿Cómo se aborda la tarea, qué hacemos como grupo e individualmente?
- 3.2. Número de reuniones necesarias, descripción de las sesiones mantenidas, incidentes que resultan de interés, etc.
- 3.3. Errores y aciertos del proceso.

4. Realización.

- 4.1. Ejecución de la actividad propuesta.
- 4.2. Conexión teórico-práctica.
- 4.3. Anexos (si necesarios)
Fotos, transcripciones, tablas, cuadros, cuestionarios, imágenes, etc.

5. Evaluación y propuesta de mejora.

- 5.1. Auto-evaluación del grado de ejecución.
 - 5.2. Evaluación de las habilidades conseguidas como grupo en lo relativo a su funcionamiento.
 - 5.3. Propuesta de mejora: como aprender lo mismo de otra manera.
-

A través de esta memoria de prácticas el/la docente puede evaluar y comprobar:

1. La experiencia vivencial del alumno/a como miembro integrante de un grupo.
2. Las competencias adquiridas tanto instrumentales como individuales.

Para terminar, se dedicarían dos sesiones de 2 horas cada una para exponer en clase el trabajo realizado por cada grupo. La técnica sería la discusión en panel de modo que resultara una exposición contrastada entre la diversidad de perspectiva contando con la capacidad crítica y constructiva docente.

A modo de conclusión

Como dijo Clarice Lispector: “Es preciso no tener miedo de crear”. Es necesario ponerse en juego en grupo y en primera persona sin ocultarse ni ocultar aquello de la realidad que merece decirse y en lo que una cree. Este ha sido el motivo de esta comunicación. Rescatar de la memoria una asignatura de la antigua licenciatura de psicología “Aplicaciones de la psicología de los grupos” impartida por la profesora Carmen Martínez Martínez que fue distinta en su práctica del programa de asignaturas que cursamos como estudiantes y marcó la diferencia. Este reconocimiento hace posible que innovar no sea inventar desde la nada, sino partir desde lo bueno que ya hay y desde el conocimiento y el amor por lo que existe y funciona para traer algo nuevo que va más allá de lo establecido. Este es el verdadero sentido de lo original y de la genealogía femenina y, ahora, es nuestra apuesta siendo y eligiendo ser mujeres en la enseñanza.

Referencias

- Andueza, María. (1983). *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.
- Blanco, Amalio, Caballero, Amparo y de la Corte, Luís. (2004). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Pearson.
- De Vita, Antonia. (2008) “Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades”, *DUODA Estudios de la diferencia sexual*, 35, 83-97.
- Fabra, María Lluïsa. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
- Gimeno Sacristán, José. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid: INCE.
- Karau, Steven y Williams, Kipling. (1993). Social loafing: a meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personnel and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Lispector, Clarice. (2002). *Cerca del corazón salvaje*. Madrid: Siruela.
- Martínez, Carmen et al. (2001) *Psicología de los grupos: Elementos básicos y dinámica*. Murcia: DM.
- Martínez, Carmen y Paterna, Consuelo. (2010). *Manual de Psicología de los grupos*. Madrid: Síntesis.
- Slavin, Robert. E. (1985). Cooperative learning. Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social issues*, 41, 45-62.
- Stangor, Charles. (2004). *Social groups in action and interaction*. Nueva York: Psychology Press.
- Vera, Juan José. (1996). Los grupos en las organizaciones. En Juan J. Vera, Concepción Sáez y Carmen Martínez, *Personas, grupos y organizaciones: procesos interpersonales en contextos de trabajo*. Murcia: DM.