

Convertirse en grupo de trabajo: Un modelo de didáctica universitaria

Giuseppina MESSETTI
Paola DUSI
Monia RODORIGO

Datos de contacto:

Giuseppina Messetti
Università degli Studi di Verona
Lungadige Porta Vittoria, 17
37.129 - Verona (Italia)
Teléfono: +39 0458028780
Email: giuseppina.messetti@univr.it

Paola Dusi
Università degli Studi di Verona
Palazzo di Lettere, 17. 37.129 -
Verona (Italia)
Teléfono: +39 0458028616
Email: paola.dusi@univr.it

Monia Rodorigo
Universidad de Almería
Carretera de Sacramento, s/n.
04.120 - La Cañada de San
Urbano, Almería (España)
Teléfono: 950015450
Email: mrodorigo@ual.es

Recibido: 3/5/2016
Aceptado: 14/7/2016

RESUMEN

Saber trabajar en grupo y con los grupos es una competencia fundamental en el ámbito educativo. Por ello, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Verona (Italia), se ha puesto en marcha un modelo formativo innovador para la gestión de grupos-clase que, además de conseguir el aprendizaje del alumnado, permita que estos adquirieran competencias esenciales para el trabajo en grupo. El modelo elaborado considera el grupo no solamente como lugar de aprendizaje, sino también como contexto favorable de activación de procesos reflexivos y meta-reflexivos, en aras de generar un aprendizaje significativo que parte de la experiencia y que está guiado, en todo momento, por el docente.

PALABRAS CLAVE: Didáctica universitaria, Competencias en el trabajo de grupo, Reflexividad.

Turning a Group into a Working Group: A Model for University Teaching

ABSTRACT

Knowing how to work 'as part of a group' and 'with a group' is an essential competence in education. In this light, we developed an educational model –in the context of the undergraduate degree in Educational Science at the University of Verona (Italy)– that is designed to encourage group-based learning processes and the acquisition of competencies related to group work. In the model devised, the group is not only a space for learning; it is also a context that is conducive to the process of reflecting on one's own practice and meta-reflexive processes.

KEYWORDS: University teaching, Teamwork competences, Reflexivity.

Introducción

Saber trabajar en grupo y con un grupo es una competencia fundamental para los profesionales del ámbito educativo. Si, por un lado, gran parte del trabajo educativo se desarrolla en grupo o en equipos multidisciplinares, por otro la mayoría de las acciones educativas tienen como destinatarias a personas reunidas en grupo y como objetivo el desarrollo de competencias *prosociales*, tan necesarias para saber vivir juntos (Morin, 2015). Así, competencias como la comprensión y aceptación del otro, la colaboración, la gestión creativa de los conflictos y la ciudadanía activa se tornan indispensables para los ciudadanos y ciudadanas de la actual sociedad postmoderna. Sin embargo, la adquisición de las mismas -tan necesarias para la construcción de los grupos de trabajo y la promoción de los procesos de aprendizaje fundamentados en ellos- requiere sin duda de la activación de itinerarios formativos específicos y previamente planificados, que propicien en los destinatarios un aprendizaje experiencial basado en competencias específicas.

Es justamente para dar respuesta a dicha necesidad por lo que presentamos la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Verona (Italia), en la que un grupo de docentes del Grado de Educación Social han puesto en marcha un «modelo formativo innovador», en aras de promover en el alumnado las competencias específicas necesarias para trabajar en y con grupos.

La necesidad de adquirir estas competencias ha sido ampliamente justificada en la literatura especializada (Navarro Soria, González Gómez, López Monsalve, Botella Pérez, 2015; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2016; Morales Rodríguez, 2016); sin embargo, tanto por razones epistemológicas como de deontología profesional, han de ser reconducidas y repensadas desde la especificidad de las prácticas pedagógicas de grupo.

El modelo formativo que aquí presentamos nace de la idea de integrar dos perspectivas teóricas diferentes -pero complementarias- sobre los grupos; por un lado, la Teoría del *Team Building* (Glover y Midura, 1992; Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992; Quaglino y Cortese, 2003; Fernández-Río, 2004) y, por otro, la de la psicodinámica (Lewin, 1945, 1951; Bion, 1971; Spaltro, 1999), que gracias a la interpretación que hace de cómo los procesos subyacentes interactúan para determinar la conducta humana está más atenta a los procesos específicos implicados en las integraciones grupales.

Muchos de los estudios sobre el funcionamiento de los grupos (Cabero, 2003; Gros, 2008; Pimienta, 2012; Blaik, 2013; Cifuentes Férrez y Meseguer Cutillas, 2015) muestran cómo el estar en y el participar de un grupo activa aspectos intrapsíquicos profundos que interfieren continuamente con la posibilidad de operar de forma constructiva. De hecho, la tesis que sostiene el modelo formativo que

vamos a presentar se fundamenta sobre la idea de que los grupos pueden evolucionar eficazmente y transformarse en Grupos de Trabajo si alguien se encarga intencionadamente de su organización y funcionamiento; desarrolla un trabajo riguroso de observación; comprende las dinámicas y las especificidades del grupo e interviene de forma adecuada. Dicha disposición interpreta el trabajo en grupo como una actividad que persigue tanto la consecución de un resultado como la constitución de un grupo de trabajo capaz de reflexionar sobre las variables estructurales (objetivo, método y roles) y sobre las procesales (comunicaciones y clima).

Las numerosas experiencias formativas llevadas a cabo muestran que las agrupaciones de alumnos pueden evolucionar y transformarse en Grupos de Trabajo (experimentar lo que se ha definido como *groupship*, producir resultados de calidad, enfrentarse mutuamente y gestionar positivamente los inevitables conflictos que pueden surgir en el trabajo en equipo) siempre y cuando alguien, desde el exterior -el docente en nuestro caso-, facilite y promueva el desarrollo de la reflexividad como competencia transversal necesaria.

Hemos de decir, finalmente, que este trabajo nace con el objetivo de: a) promover en el alumnado las competencias específicas necesarias para trabajar en y con los grupos; b) favorecer la construcción del conocimiento académico por parte del alumnado, frente a la mera repetición de contenidos; y c) analizar el papel que asume el profesorado a la hora de propiciar la construcción de grupos reales de trabajo.

Promover la reflexividad para aprender en grupo: la herencia de las teorías pedagógicas

Los estudios sobre el aprendizaje en grupo tienen una larga tradición, sobre todo en los países anglosajones (Slavin, 1980; Johnson y Johnson, 1991; Sharan y Sharan, 1998). Los presupuestos teóricos sobre los que se fundamentan son múltiples ya que, después de una revisión de la bibliografía más clásica en el campo socioeducativo, podemos afirmar que se pueden relacionar –entre otros muchos planteamientos– con: a) el concepto de ambiente social de aprendizaje de Dewey (1954); b) la teoría del clima social de Lewin (1951); c) el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotskij (1978); d) las concepciones de Bion (1988) sobre las profundas conexiones entre emociones y aprendizaje; y e) la teoría del *person-centered learning* de Rogers (1951), tan solo para citar las referencias más importantes. En esta línea, es importante subrayar que la base teórica sobre la que se construyen los métodos de aprendizaje cooperativo no solo ahonda sus raíces en múltiples teorías educativas y sociales, sino que además abarca de forma transversal distintos ámbitos del desarrollo: el cognitivo, el emocional, el social y el emotivo (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013).

Por todo ello, podemos afirmar que el proceso formativo destinado a los estudiantes y futuros profesionales de la educación que proponemos se basa fundamentalmente en el grupo como lugar de aprendizaje, y más específicamente en la activación de procesos reflexivos (*retrospective reflection*) y meta-reflexivos (*high-order mental process*) (Schön, 1983; Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Nuñez, 2015) sobre la acción, en aras de promover un aprendizaje significativo que nace de la experiencia y la reflexividad.

Explicitar y compartir la intencionalidad de la acción formativa

La Facultad de Educación de la Universidad de Verona acoge un número elevado de estudiantes: hasta 450 matriculados por curso en los Grados, y alrededor de 80 en los posgrados, siendo el 90% de ellos mujeres. Sin embargo, no es tarea sencilla para el profesorado prever la tasa de asistencia a clase de los matriculados, ya que esta se caracteriza por cierta discontinuidad y poca previsibilidad, fundamentalmente por dos razones concurrentes: por un lado, un porcentaje significativo del alumnado trabaja además de cursar los estudios universitarios, dificultando así la posibilidad de atender a las clases; por otro, la asistencia es optativa según dictamina el Plan de Estudios, algo que a su vez provoca que la tasa de asistencia se incremente o disminuya en función del tipo de asignatura y del profesor encargado de impartirla.

La asignatura *Didáctica y Programación Educativa*, espacio de experimentación de la propuesta que vamos a presentar, es una materia básica para todos los perfiles educativos de la Facultad y, consecuentemente, común a varios Grados y Posgrados. Tiene una duración de 54 horas y, por lo general, cuenta con unos 120 alumnos asistentes en los Grados y unos 60 en los posgrados.

Acoger al nuevo grupo: la importancia de la confianza y la reciprocidad en la relación docente-discente

Cuando se comienza un proceso formativo innovador con un alumnado que está socializado en un modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional y academicista-transmisor (Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2016), la acogida y el planteamiento de las bases sobre las que seguir trabajando asumen especial importancia. Por ello, al proceso de acogida del alumnado se dedica la primera semana de clase. A lo largo de la misma se presenta el *Syllabus*, a través del que se describe el programa global de la asignatura (finalidades, objetivos, contenidos propuestos, bibliografía, evaluación y calificación del aprendizaje) y la metodología didáctica (estructura de las unidades didácticas, recursos tecnológicos, espacios web de aprendizaje y estrategias de aprendizaje cooperativo). El

fin de la misma reside en explicitar y compartir tanto la intencionalidad y los objetivos de las propuestas didácticas, como los roles y las responsabilidades que estudiantes y docentes asumen desde esta novedosa experiencia formativa. El *Syllabus* se configura como un verdadero contrato formativo¹ abierto a la *negociación* y a los cambios que se planteen, a partir del debate con el alumnado, las características y exigencias formativas y el rol que asumen los responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde esta perspectiva. A través del *Syllabus* se busca propiciar un entorno de aprendizaje en el que la participación sea activa, autónoma y responsable. Sin embargo, el elevado número de alumnos y alumnas por clase dificulta dicho proceso, ya que como los mismos estudiantes afirman «es difícil empezar a hablar en un entorno en el que no se conoce a los demás».

Observar el grupo para conocerlo: la necesidad de negociar significados y significantes

Un nuevo año, nuevos estudiantes y como siempre «*Aller Anfang ist schwer*» –cada inicio es difícil– recita un antiguo proverbio alemán. ¿Cómo evitar entonces la ansiedad y la preocupación que experimentamos cada vez que nos enfrentamos con algo nuevo? Parte de la naturaleza de cada inicio es representado por el encontrarse frente a un camino desconocido y percibirse a medio camino entre la excitación y el miedo. El aula llena, un grupo de personas separadas las unas de las otras, con lápiz y libreta listos para tomar apuntes; clara herencia de años de docencia transmisora. ¿Cómo desenvolverse en esta situación? ¿Cómo establecer una relación con ellos? ¿Cómo activar relaciones cooperativas entre pares?

El cuestionario del principio del curso: un instrumento para conocerse

Una de las estrategias que hemos utilizado para acercarnos a las aulas y para intentar responder a las preguntas que planteábamos hace tan solo unas líneas ha sido la entrega al alumnado, justo después de la presentación del *Syllabus*, de un cuestionario² que, con el paso de los años, se ha revelado un instrumento muy útil y capaz de responder a múltiples interrogantes.

1 El contrato formativo o de aprendizaje es utilizado hoy en día en distintos contextos, desde la metodología de la *Simulimpresa* al balance de las competencias, pasando por la formación de adultos y la autonomía didáctica en los procesos de adaptación curricular en las escuelas. El concepto contrato formativo tiene de todas formas orígenes lejanos (para saber más, consultar *Emilio* o *De la educación*, de Jean-Jacques Rousseau).

2 Para más informaciones acerca del cuestionario realizado y para poder consultarlo pueden contactar con las autoras de este artículo a través del correo electrónico.

Este cuestionario, compuesto por preguntas con carácter cerrado y abierto, recoge datos sociológicos (edad, estado civil, residencia, domicilio, ocupación actual, etc.), informaciones significativas y opiniones sobre su paso anterior en instituciones educativas (fundamentalmente institutos y universidades, haciendo hincapié en: la asistencia, las motivaciones personales, las relaciones establecidas y el grado de satisfacción con la oferta formativa) y las expectativas del alumnado acerca de la asignatura que está a punto de empezar.

Devolver sentido y valor: transformarse en grupo aula a través del conocimiento mutuo y la adquisición de un estatus

Los datos obtenidos del cuestionario permiten al docente tener una idea previa sobre el aula y se transforman en una referencia para guiar su trabajo. Este resultado es solamente el primer paso del proceso de observación-conocimiento de los estudiantes: con el paso del tiempo y con el contacto directo con los grupos de trabajo el docente será capaz de transformar aquel grupo inicial en personas únicas y diferentes.

Es importante devolver con rapidez al alumnado los datos del cuestionario inicial. La descripción global que ofrece abre, incluso para ellos, la posibilidad de percibirse como un grupo y reflexionar fundamentalmente acerca de la edad del grupo y del rol que asumen como estudiantes universitarios. Las respuestas abiertas ofrecen, además, posibilidades de reflexión, ya que son parte de las experiencias descritas y cada uno puede intervenir en el debate. Los debates iniciales sobre sus propias experiencias facilitan la participación en las siguientes sesiones.

Con las experiencias realizadas, a partir de la observación del comportamiento del estudiantado y del clima de aula, se ha podido confirmar la hipótesis según la cual el devolver al alumnado los datos extraídos de los cuestionarios es un aliado para su interés y motivación, ya que la atención prestada a sus historias previas facilita el aprendizaje posterior, aspecto ya afirmado por Blandino y Granieri (1995) hace más de dos décadas.

Construir grupos de trabajo: el gran grupo, el intra-grupo y el grupo pequeño

En el curso de los años se ha conseguido una organización didáctica que ha resultado eficaz para la consecución de resultados positivos, tanto en relación a lo encomendado al grupo (*projet work*) como en relación a la activación de competencias reflexivas sobre el mismo. Se trata de un modelo organizativo que prevé tres momentos: primero, el trabajo con el grupo aula; segundo, el del trabajo con pequeños grupos; y un tercer momento que se sitúa entre los dos anteriores en un

nivel intermedio. El primer nivel, el del grupo aula, es el tradicional espacio de relaciones verticales: docente-gran grupo; el segundo es el del pequeño grupo en el que se establecen relaciones horizontales entre pares; y el tercero, el del intra-grupo –el grupo de los grupos- es el espacio de las relaciones mediadas: el docente se relaciona con los grupos y estos lo hacen entre ellos.

Las actividades formativas siguen una dinámica circular: *inputs* teóricos en el aula, trabajo en grupo, intra-grupo, conversaciones reflexivas. El continuo movimiento entre estos niveles es lo que permite las variaciones entre los roles y la posibilidad de la observación. El cambio espacio-temporal, incluso mental, produce disonancias y activa los procesos reflexivos necesarios para la construcción de un aprendizaje significativo.

El intra-grupo juega un rol crucial en el desarrollo de los espacios de trabajo, ya que por un lado favorece la identificación y por otro aumenta la motivación para trabajar a favor del grupo (Brown, 2000; García Olalla y Camps Llauredó, 2008). Este funciona como un escaparate en el que se van enseñando poco a poco los trabajos. Cada grupo presenta con orgullo su propio trabajo, y además tiene que compararlo con el de los demás. La gestión intra-grupo por parte del docente -que en este caso actúa como guía-, además de competencias técnicas, requiere capacidad de equilibrio. Es importante que aquel escaparate en el que se convierte la presentación de los trabajos provoque no solo confrontación entre los grupos, sino también comparación y valoración de las diferencias: a cada uno el tiempo que necesite, el sitio que le corresponda, las apreciaciones oportunas (de los puntos fuertes y de los débiles) y una correcta evaluación explicitando -clara y anticipadamente- los criterios que guiarán la misma.

Primera fase: el acercamiento espontáneo al trabajo en grupo

En la primera fase las actividades se desarrollan alternando *inputs* teóricos y trabajo del alumnado. A los grupos se les asigna un objetivo y una tarea, igual para todos. Para que surja el acercamiento espontáneo e irreflexivo al grupo -tema sobre el que reflexionaremos más adelante- no se proporcionan indicaciones ni teóricas ni metodológicas, sino que simplemente se definen las configuraciones espacio-temporales -buscando un espacio e invitando a los miembros a trabajar de forma continuada con su grupo- y se les responsabiliza de la gestión del tiempo y de la participación. El objetivo de la primera fase es la producción de un escrito grupal que justifique –sobre la base de los *inputs* teóricos, los materiales bibliográficos proporcionados y la experiencia de cada componente- uno de los temas de la asignatura.

Al final de cada sesión, uno de los componentes asume el rol de portavoz, informando a los demás sobre los elementos específicos trabajados. Esta fase permite además al docente seguir el desarrollo del trabajo y proporcionar conse-

jos ajustados sobre elementos como la organización de los contenidos y eventuales mapas conceptuales.

- Detener la acción para provocar la reflexión

El día fijado para la presentación de los trabajos realizados por el alumnado suele estar caracterizado por el nerviosismo y la agitación. Antes de proceder con la actividad se solicita a los y las estudiantes que rellenen un cuestionario³ de valoración de las actividades desarrolladas en grupo.

El instrumento busca medir y provocar la reflexión sobre algunos elementos del proceso, como la satisfacción con el trabajo realizado; la percepción del nivel de participación de los componentes a los debates producidos para la elaboración del producto final; la percepción del nivel de compromiso de los componentes; la influencia ejercitada por los miembros sobre los demás y la valoración de la utilidad del trabajo en grupo para el aprendizaje individual. Finalmente, una última pregunta de carácter abierto incita al alumnado a proponer posibles cambios para la mejora.

Este cuestionario obliga, además, al estudiantado a distanciarse de su posición como individuos implicados en el proceso y a analizar desde fuera lo acontecido. Permite mirar atrás a través de la llamada *Retrospective Reflection* (Schön, 1983), que consiste en pedir a los componentes que vuelvan a pensar en lo acontecido en el periodo de trabajo en grupo y que resalten en qué momentos se han visto como protagonistas. Este tipo de reflexión, que se lleva a cabo cuando la acción ha concluido, permite mirar hacia atrás y volver a pensar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje vivida. Se trata de reconstruir el proceso, analizar lo acaecido, identificar el porqué de las acciones puestas en marcha y conectar con el saber implícito que ha guiado la acción (Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Nuñez, 2015).

Las sugerencias proporcionadas para la mejora del aprendizaje en grupo son particularmente interesantes ya que, por un lado, problematizan la experiencia; y, por otro, ayudan al docente a modificar y mejorar la planificación formativa.

Las observaciones que hacen los y las estudiantes sobre los elementos ineludibles para la construcción de los grupos de trabajo (*team building*) por un lado corroboran las afirmaciones de Schön (1983) acerca del saber implícito en la acción, y por otro sirven de guía para el docente para la planificación de las posteriores clases teóricas. De hecho, es vital para este tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje que las teorizaciones posteriores y la planificación de los siguientes procesos didácticos nazcan de la experiencia y las críticas de los propios alumnos sobre el trabajo desarrollado.

3 Para consultar el material utilizado contactar con las autoras del artículo por correo electrónico.

Segunda fase: Hacia el grupo de trabajo

Desde el momento en el que las implicaciones del trabajo en grupo se han transformado en explícitas, el curso procede con *inputs* teóricos organizados por unidades didácticas de profundización de los temas trabajados en los *team building*. En este momento la relación con la experiencia, aumentada por una práctica reflexiva, permite que las metodologías y técnicas utilizadas por los grupos acaben siendo interiorizadas por el alumnado.

El objetivo de la segunda fase es la creación de un proyecto educativo en un contexto de educación no formal. Se proporciona al alumnado un entorno simulado en el que los grupos se transforman en verdaderos equipos de profesionales que luchan para la adjudicación de un contrato. Los grupos trabajan con mayor libertad y autonomía (tienen que elegir el contexto e identificar el problema) y tienen que debatir, compartir y tomar decisiones.

En esta segunda fase el docente asume el rol de asesor; las actividades intra-grupo son menos frecuentes y aumentan los momentos de reflexión sobre la práctica.

El ejercicio de la escritura: práctica reflexiva necesaria para el aprendizaje

El proyecto que estamos presentando compromete a fondo a un alumnado que, además de trabajar en grupo, debe profundizar individualmente los temas tratados. El ejercicio de la escritura es otra característica destacada del proceso formativo que, como ya hemos mencionado, promueve el pensamiento reflexivo. La escritura es una herramienta valiosa ya que «el escribir no solo supone una actividad reflexiva, constituyéndose como un primer acercamiento a la elaboración de lo vivido, sino que también ofrece un material útil para posteriores procesos de reflexión que permiten profundizar todavía más en el proceso de interpretación de la experiencia. Volver a analizar, después de un tiempo, nuestras propias descripciones de lo vivido permite asumir el rol de espectador, posibilitando así la creación de nuevas interpretaciones» (Mortari, 2003, 54).

A lo largo del curso académico se proponen dos formas de enfrentarse a la escritura: la individual y la grupal.

Individualmente, existen tres momentos distintos de escritura: en un primer momento –la fase previa- se invita al alumnado a describir sus reflexiones acerca del comienzo del curso; en un segundo momento –el grueso de la fase de escritura y reflexión- se le solicita al alumnado que trabaje en lo que se ha llamado un *diario de a bordo* o diario reflexivo. En él hay que registrar uno o más eventos que han sido particularmente significativos, intentando describirlos teniendo en

cuenta la complejidad y unicidad de la realidad en la que han acontecido, siendo la redacción del mismo una práctica importante en la formación del pensamiento reflexivo de cada uno. Finalmente, y coincidiendo con el final del curso, cada estudiante tiene que redactar una reflexión final apoyándose en el *diario de a bordo* como recurso de aprendizaje y reflexión, ya que el escribir como metodología didáctica encierra múltiples ventajas: ayuda a profundizar, a poner claridad en las reflexiones, a identificar los elementos no claros y a mejorar el conocimiento. Ayuda a dejar espacios para las emociones y a reconocerlas, a reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo. Conecta el interior con el exterior y desarrolla habilidades de auto-observación.

Por otro lado, la escritura grupal. Los grupos, a lo largo de todo el proceso, describen y recogen en su *portfolio* las reflexiones que nacen de los debates que se van sucediendo a lo largo del desarrollo del trabajo grupal. Este ejercicio también tiene sus implicaciones valiosas, algo que además queda patente en el nivel de compromiso con el que los estudiantes se enfrentan a esta tarea y en la mejora paulatina de sus escritos.

- Diario de a bordo y vida del grupo: espacios para compartir y aprender

La redacción del *diario de a bordo* ha desarrollado un papel muy importante para la significación de la experiencia individual, el desarrollo del grupo y la comprensión de los procesos del *team building*. Las reflexiones críticas sobre el escrito que el estudiantado está llamado a redactar al final del curso académico evidencian que este tipo de actividad es considerada muy laboriosa por parte de los estudiantes y, en algunos casos, incluso *rara* o *extraña*. No obstante, numerosas son las ventajas que ofrece esta técnica en la activación de los procesos reflexivos y en la tarea de profundización del conocimiento introspectivo y asunción de roles en el trabajo de grupo.

Al *diario de a bordo* se atribuyen distintas funciones con el paso del tiempo: al final del día y al final del curso. El desarrollo de la actividad sirve para un control constante del grupo: repensar determinados elementos deslocalizando la mirada del *aquí y ahora* permite analizar críticamente la sesión de trabajo, repensar la forma de estar en el grupo, clarificar los elementos esenciales del trabajo y posicionarse frente a un conocimiento para poder compartirlo con los demás compañeros en la siguiente sesión; pero, también, dejar espacio a los sentimientos y los estados de ánimo. Los textos muestran cómo la escritura, a través de la reflexión sobre la práctica, favorece el contacto con uno mismo y ayuda a clarificar las emociones que entran en juego en la vida del grupo.

Algunos estudiantes se dan cuenta de la utilidad del *diario de a bordo* sobre todo al final de la materia, en el momento de la redacción de la reflexión final. En ella, están invitados a describir la historia de su propio grupo de trabajo intentando identificar las fases, los momentos críticos y los de desarrollo, analizar

las variables estructurales y procesuales. Las reflexiones finales documentan la experiencia del trabajo en grupo unida a una actividad de reflexión sobre la práctica que resulta extremadamente importante, no solo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo de potencialidades humanas y habilidades sociales. Llama la atención cómo casi todos los alumnos perciben al grupo como una prueba en la que está en juego su autoestima, y cómo muchos tienen miedo a exponerse y a verse juzgados por sus pares.

Conclusiones

Para finalizar, mostramos una serie de ideas fuerza que hemos podido extraer de la experiencia llevada a cabo en las aulas universitarias de la Universidad de Verona y de las propias palabras del alumnado que ha participado en ellas.

- El modelo formativo innovador presentado ayuda a promover en el alumnado competencias específicas tan necesarias para trabajar en y con los grupos en la sociedad postmoderna, líquida y cambiante en la que vivimos (Bauman, 2013). A este propósito, una alumna comenta: «Yo soy insegura y los trabajos de grupo me dan miedo porque temo la comparación, me da miedo que alguien me diga que lo que yo apporto está equivocado. Algunas veces, me iba con mal sabor de boca [...] ¡Qué feliz era cuando aceptaban mis sugerencias! Como por ejemplo cuando dije que podríamos haber empezado el escrito con el texto de una canción [...]. Pienso que ha sido en esos momentos cuando algo ha cambiado dentro de mí, me ha ayudado a verme de otra forma y es cuando, de verdad, me he sentido parte del grupo».
- El alumnado ha ido desarrollando confianza en sí mismo y motivación para el aprendizaje a lo largo del proceso formativo, debido fundamentalmente a que paulatinamente, y de forma paralela a la construcción del grupo, iba percatándose de los beneficios del mismo. Esto, por un lado, se considera como básico para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Salinas, De Benito y Lizana, 2014); y, por otro, aparece en las palabras del propio alumnado «[...] el trabajo en grupo ayuda a sentirse importantes, a considerarse útiles, además de aumentar significativamente la autoestima y las ganas de aprender»; «Trabajar en grupo no permite solamente reconocer las distintas dinámicas, como ya se ha dicho: siendo parte de ellas se tiene además la posibilidad de experimentar gestionarlas. Lo que más me ha quedado de esta experiencia ha sido el desarrollo del mismo, lo que me gustaría llamar *educación a la participación*. De hecho he tenido la oportunidad de trabajar mis habilidades relacionales, expresivas y apreciar el trabajo de los demás».
- Se ha conseguido que el alumnado abandone su rol pasivo/tradicional en el aula y asuma un nuevo papel, a través del que construir de forma dialógica su propio conocimiento y posicionarse críticamente frente a la información con la

que entra en contacto en las aulas universitarias: «No recuerdo ninguna otra actividad que me haya ayudado tanto a aprender y reflexionar sobre los que se estaba trabajando»; «En este momento encuentro estas palabras que acabo de decir de una profundidad muy superior a como las entendía antes, ya que he vivido y participado en todas las fases de desarrollo del grupo al que pertenecía».

- El alumnado describe el papel que asume el docente para la construcción de los grupos de trabajo –tanto académica como socialmente-, resaltando y subrayando la diferencia que existe entre el trabajar en grupo puntualmente y el trabajo docente que permite convertir –a través de actividades reflexivas y meta-reflexivas- el aula en un grupo de trabajo: «Honestamente he de admitir que al principio del curso tenía muchas dudas acerca del método de trabajo que proponía la profesora, quizás porque era muy distinto de lo que estaba acostumbrado, el tradicional usado en la universidad; creo que las sesiones iniciales en las que la profesora ha explicado claramente la estructura de la asignatura y sus implicaciones han sido muy importantes. [...] Los trabajos de grupo han sido inesperadamente eficaces. [...] me ha ayudado no solo como estudiante, sino también como ser social, nacido para vivir en comunidad, para compartir experiencias con personas distintas, diferentes las unas de las otras; me ha enseñado a trabajar en comunión con los demás».

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bion, W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma, Italia: Armando.
- Bion, W.R. (1988). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Italia: Armando.
- Blandino, G. y Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano, Italia: Cortina.
- Blaik, R. (2013). Pre-service teacher's reflection: perception, preparedness and challenges. *Reflective Practice* 14 (1), 12-30.
- Brown, R. (2000). *Psicologia sociale dei gruppi: Dinamiche intragruppi e intergruppi*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En F. Martínez (ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 129-156.
- Cifuentes Férrez, P. y Meseguer Cutillas, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28, 1-21.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. *Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Fernández-Larragueta, S. y Rodorigo, M. (2016). Repensar la docencia universitaria: La coordinación como estrategia para la innovación. *Opción*, 3 (en prensa).

- Fernández-Río, J. (2004). Desafíos físicos cooperativos en el aula de educación física: una experiencia de aventura. *Tándem*, 14, 57-66.
- García Olalla, L. y Camps Llauredó, C. (2008). Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22.3), 47-62.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glover, D.R. y Midura, D.W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- Inglés, C., Martínez-González, A. y García-Fernández, M.J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 33-53. doi: 10.1989/ejep.v6i1.101.
- Johnson, D.W. y Johnson R.T. (1991). *Learning Together. Group Theory and Group Skills*. Nueva York, USA: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1945). Reserve Program of Group Dynamics. *Sociometry*, 8 (2), 126-136.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, USA: Harper & Row.
- Morales Rodríguez, F. (2016). Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios. *Edmetic*, 5 (1), 93-112.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Italia: Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Italia: Carocci.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 99-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E. y Serván Nuñez, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 81-102.
- Pimienta, J.H. (2012). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. *Bordón*, 63 (1), 77-92.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S. y Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano, Italia: Cortina.
- Quaglino G.P. y Cortese C.G. (2003). *Gioco di squadra*. Milano, Italia: Cortina.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London, United Kingdom: Constable.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 145-163.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, United Kingdom: Temple Smith.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperative*. Trento, Italia: Erickson.
- Slavin, R. (1980). *Using Student Team Learning: The Johns Hopkins Team learning Project*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University.
- Spaltro, E. (1999). *Il gruppo*. Bologna, Italia: Pendragon.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, USA: Harvard University Press.