

Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios

C. Cuadrado Salinas; F.J. Fernández López; M. Fernández López; C. Fernández-Pacheco Estrada; D. González Lagier; I. Lifante Vidal; J. Moya Ballester.

Departamento de Derecho Mercantil y Derecho Procesal. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Departamento de Derecho Internacional Público y Derecho Penal. Departamento de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional Privado.

Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

En las titulaciones pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el trabajo en equipo del alumnado puede presentar ciertas ventajas sobre el trabajo individual como medio para superar algunas carencias formativas (como es el caso, por ejemplo, de las dificultades para argumentar o para hablar en público) y, en consecuencia, favorece en mayor grado la adquisición de determinadas competencias. Este trabajo está orientado a analizar las técnicas de trabajo en equipo más útiles para la formación del alumno en este ámbito del conocimiento. Para ello, en primer lugar, se han individualizado algunos déficits de los estudiantes universitarios y se han puesto en relación con las competencias de las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Alicante. En segundo lugar, se han analizado los diferentes tipos de trabajo en grupo y la finalidad que se persigue con cada uno de ellos y, por último, se han estudiado las técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo para poder seleccionar las que mejor se adaptan a la enseñanza en el ámbito de estas titulaciones.

Palabras clave: aprendizaje basado en competencias, carencias de los estudiantes universitarios, aprendizaje cooperativo y colaborativo, técnicas de trabajo en equipo, sistemas de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene como objetivo analizar la incidencia del trabajo en equipo sobre el rendimiento de los alumnos que se enfrentan a un aprendizaje basado en el dominio de competencias. En relación con este tipo de aprendizaje, se observa que los alumnos deben reunir ciertas condiciones de las que, sin embargo, muchos de ellos carecen. Pues bien, a través de este estudio se pretende analizar cómo el trabajo en equipo puede constituir una eficaz herramienta para superar las deficiencias advertidas. Para ello, es necesario definir qué debe entenderse por competencia y estudiar las relaciones existentes entre este concepto y las deficiencias advertidas. Una vez hecho esto, procede no sólo identificar estas deficiencias, sino que además resultará imprescindible abordar el estudio de los principios básicos que rigen el trabajo en equipo, así como algunas de las técnicas que mejor se adaptan a la enseñanza superior. Todo ello con el ánimo de determinar en qué medida estas técnicas de trabajo pueden constituir un mecanismo útil para paliar las carencias detectadas en los estudiantes universitarios.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

A) Aprendizaje basado en competencias y carencias de los estudiantes universitarios.

Entendemos por competencias, siguiendo a Barriga Hernández (2004), el conjunto de habilidades que nos permiten hacer algo con un cierto nivel de excelencia o destreza (competencia como "saber hacer" que supera cierto nivel). Las competencias presuponen ciertos saberes (teóricos y prácticos) y actitudes, a los que llamaremos "requisitos de una competencia". De este modo, un alumno *alcanza una competencia* cuando adquiere esos saberes y actitudes. Y *formar una competencia en los alumnos* consiste en realizar una actividad dirigida a desarrollar estos saberes y actitudes en el alumno, que –de nuevo siguiendo a Barriga Hernández- son los siguientes:

- a) Un saber conceptual (¿qué es x ?).
- b) Un conjunto de actitudes favorables a x de las que depende en buena medida la motivación del alumno (¿por qué es útil, relevante, etc. hacer x ?).
- c) Un conjunto de reglas técnicas secuenciadas (el procedimiento para hacer x).
- d) La actividad de ejercitarse en hacer x , con el fin de adquirir la suficiente experiencia en x .
- e) la integración de los anteriores elementos.

De los requisitos o presupuestos del desarrollo de una competencia, a) y c) consisten en la transmisión/aprendizaje de conocimientos (de tipo conceptual el primero y práctico o técnico el segundo), b) consiste en la transmisión/aprendizaje de actitudes motivadoras y d) y e) son el proceso por el cual una técnica se convierte en arte, esto es, el proceso por el cual se alcanza el nivel de excelencia o destreza necesario para hablar de una competencia.

Junto con la noción de "competencia" hemos de precisar también la noción de "carencia". Entenderemos "carencia" como las dificultades que tienen los alumnos para adquirir los "requisitos de una competencia". Pues bien, las dificultades o carencias que presentan nuestros estudiantes pueden clasificarse según a cuál de los requisitos para el desarrollo de una competencia afecten:

a) Dificultades relacionadas con la adquisición de conocimientos conceptuales o prácticos. Básicamente, son problemas relacionados con la comprensión de textos y/o exposiciones orales, causantes, a su vez, de las dificultades que muestran muchos estudiantes para sintetizar un texto, destacando sus aspectos más relevantes, o para redactar: problemas terminológicos (escaso vocabulario, aunque no sea técnico y falta de costumbre de consultar en el diccionario); comprensión fragmentaria (suelen tener dificultades para ver la relación entre las distintas partes de un texto o exposición, lo que impide que algunos alumnos puedan hacer un buen resumen y acaben copiando literalmente párrafos casi al azar); dificultades para identificar la información más relevante del texto o exposición; dificultades para detectar las incoherencias en la interpretación de un texto o exposición; dificultades para relacionar el contenido del texto o exposición con sus conocimientos previos (disociación entre los contenidos y su experiencia personal) y, por último, falta de reconocimiento de sus carencias (no suelen ser capaces de darse cuenta de sus problemas de comprensión).

b) Dificultades relacionadas con la motivación o adquisición de actitudes positivas. Mientras que muchos profesores universitarios se suelen escudar diciendo que su misión no es la de "enseñar a comprender" o "enseñar a sintetizar", los problemas relacionados con la falta de motivación hacia los conocimientos que están tratando de enseñar son en un mayor grado responsabilidad directa (aunque no exclusiva) suya.

Algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta para conseguir la motivación de los estudiantes (que podríamos llamar "variables de la motivación") son las siguientes:

(1) La selección y el modo de presentación de los contenidos: (a) el profesor debe hacer un esfuerzo para conectar los contenidos que pretende transmitir con experiencias personales de

los alumnos o temas de actualidad y (b) el profesor debe mostrar la relevancia práctica de los contenidos que quiere transmitir.

(2) El uso de un método adecuado: (a) un método participativo, que exija una actividad del alumno (no la recepción pasiva de conocimientos) incrementa la motivación (y probablemente, además, es más eficaz para la fijación de los contenidos en el alumno); (b) dicho método puede incluir la elaboración y búsqueda de contenidos por parte del propio alumno (de manera que la intervención en el proceso del propio alumno no se limite a las actividades en el aula) y (c) la propia figura del profesor parece tener un papel importante en la motivación de los alumnos. En efecto, es importante que el profesor sea diestro en la competencia que pretende enseñar y parece importante encontrar un equilibrio entre la confianza que inspira (por ejemplo, para consultar problemas o dudas) y el respeto que inspira (que debe estar basado en la *auctoritas*, entendida como respeto intelectual, y no como intimidación o capacidad de sanción).

En relación con estas "variables de la motivación", entendemos que las carencias de los estudiantes son las siguientes:

Respecto de (1) (la presentación y selección de los contenidos), un problema que se le presenta al profesor es la falta de información que tienen muchos alumnos sobre asuntos públicos y de relevancia social, lo que hace difícil conectar los conocimientos que desea transmitir con esos problemas relevantes. Ese desconocimiento no es provocado, además, por una dificultad de acceso a la información, sino por desinterés. La otra vía -conectar los conocimientos, no con problemas de la sociedad, sino con experiencias personales de los propios alumnos-, tampoco es fácil (muchas veces por falta de suficientes y variadas experiencias personales).

Respecto de (2) (conseguir que el método sea realmente participativo) las carencias de los estudiantes son, entre otras, las siguientes: (a) las derivadas de la comprensión lectora o de una exposición oral; (b) si han de elaborar contenidos, se les plantean con frecuencia problemas de conocimiento de fuentes o falta de técnicas de búsqueda de información; (c) desconocimiento de técnicas de exposición oral y (d) dificultades de redacción y de expresión e insuficiencia de vocabulario.

c) Dificultades relacionadas con la adquisición de experiencia/destreza/excelencia. Para adquirir destreza es necesario ejercitarse en la técnica e integrar conocimientos (fundamentos) y práctica. Sería necesario comprender los principios integradores que hay detrás de las reglas

técnicas o procedimentales que, como hemos visto, constituyen uno de los requisitos de una competencia. La comprensión de esos principios debe permitir evitar tanto el formalismo (fetichismo de las reglas, esto es, seguimiento de las mismas sin entender su propósito) como el casuismo (que lleva a una improvisación de métodos o desprecio de las reglas técnicas).

Algunos problemas para alcanzar un suficiente nivel de destreza pueden ser: a) todos los anteriores (puesto que las carencias y dificultades tienen carácter acumulativo o secuencial); b) falta de motivación: la falta de motivación repercute (negativamente) en el nivel de exigencia del alumno hacia sí mismo, lo que a su vez es una condición importante para alcanzar la suficiente destreza o c) falta de modelos: con frecuencia, el profesor sabe explicar cómo se hace una determinada actividad, pero no sabe hacerla él mismo con un suficiente nivel de destreza (por ejemplo, se puede ser profesor de argumentación jurídica sin ser bueno argumentando).

B) ¿Qué es el trabajo en equipo?

El trabajo en equipo se presenta a menudo como un mecanismo eficaz para superar las carencias que acabamos de señalar y favorecer, con ello, el aprendizaje basado en competencias. En la literatura sobre este tema, se suele distinguir entre el trabajo *cooperativo* y el trabajo *colaborativo* en atención al tipo de interacción que se da entre los estudiantes y el rol asumido por el profesor (Moral Santaella, Rodríguez Entrena y Romero López, 2009). En particular, la diferencia esencial radicaría en la estructuración del equipo y de las tareas individuales de cada uno de sus miembros (a cargo del profesor en el caso del trabajo colaborativo y a cargo del propio equipo en el trabajo cooperativo). No obstante, a los efectos de nuestro trabajo, consideramos que lo relevante no es tanto distinguir entre ambos tipos de aprendizaje, sino incidir en los beneficios del trabajo en equipo en general, pues, según el objetivo perseguido en cada caso, éste se diseñará con un enfoque más cercano a la colaboración o a la cooperación. Por ello, en lugar de tratar de establecer una distinción al detalle entre uno y otro tipo de trabajo en equipo, partiremos de un concepto deliberadamente muy general de “trabajo en equipo” en el que tengan cabida ambos tipos de enfoques metodológicos. Partiendo de esta consideración, consideramos que el trabajo en equipo es el que involucra a varios alumnos que interactúan de la manera diseñada por el profesor para lograr un objetivo común de aprendizaje¹.

C) ¿Cómo se incorpora el trabajo en equipo a la metodología docente? Principios para que el trabajo en equipo sea eficaz.

Al planificar y proponer a los alumnos una actividad para realizar en equipo, es conveniente que el docente tome en consideración determinados principios relativos, en primer lugar, al diseño de la tarea que debe realizar el equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y, en segundo lugar, a la información que los alumnos deben recibir para poder llevarla a cabo con éxito (Moral Santaella, et. alt, 2009).

a) El diseño de la tarea. Al diseñar la actividad que el equipo tiene que desarrollar, y en función de la misma, el profesor debe tomar ciertas decisiones sobre determinados aspectos:

a') La composición del equipo. Los equipos (formales o informales²), pueden crearse tomando en consideración circunstancias tales como las habilidades, los conocimientos o las afinidades de sus miembros (desde este punto de vista, los equipos pueden ser *heterogéneos* u *homogéneos*). Aunque la formación deliberada de uno u otro puede conllevar ciertas ventajas para lograr una mayor eficacia del trabajo en equipo³, en la enseñanza universitaria frecuentemente se presentan grandes dificultades para llegar a conocer al detalle este tipo de datos, por lo que, en estos casos, consideramos igualmente válida la selección de los miembros del equipo al azar, que presenta la ventaja de recrear de manera más realista un entorno profesional (Morera, Climent, Iborra y Atienza, 2008)⁴.

b') La interdependencia de los miembros del equipo y la responsabilidad individual. La interdependencia implica que cada estudiante es responsable del resultado final y, al mismo tiempo, depende de los demás integrantes del equipo para alcanzar el resultado. Una manera de lograr esta interdependencia es subdividir la tarea en *subtareas* (asignación de roles a todos los integrantes del equipo), de modo que cada estudiante se ocupe de una de ellas y, por tanto, el trabajo de todos sea necesario para tener éxito⁵. Así se favorece el trabajo de todos: el equipo consigue el objetivo si y sólo si cada uno de sus miembros realiza su tarea, lo que, a su vez, fomenta la responsabilidad individual de sus integrantes.

c') La interacción. El procedimiento para la realización de la tarea debe incluir actividades que requieran la interacción de los miembros del equipo (reuniones preparatorias, de intercambio de ideas, de discusión, etc.).

d') Tanto si el resultado de la actividad debía ser presentado en clase como si no, es conveniente que el grupo informe brevemente al resto de la clase acerca de cómo han trabajado y qué aspectos del trabajo en equipo han funcionado bien, así como de las dificultades que han encontrado, de modo que puedan resolverse para trabajos en grupo en el futuro (Slavin, 1990).

e') Evaluación de la tarea⁶.

b) La información a los alumnos. Una vez diseñada la actividad, el profesor debe informar a los alumnos acerca de las siguientes cuestiones:

a') La tarea a realizar y su relevancia. Antes de comenzar la tarea, los alumnos deben tener clara la actividad que tienen que desarrollar y el objetivo que deben alcanzar (lo que se espera que el grupo haga), así como la relevancia que la misma tiene en el contexto de la asignatura en la que la realizarán (objetivos y competencias). Con ello se posibilita que los estudiantes se impliquen en mayor medida en el logro del objetivo y, con ello, favorezcan el buen funcionamiento del equipo.

b') Metodología de trabajo y asignación de roles. Es necesario que conozcan al detalle los distintos pasos a seguir para completar la tarea (tanto en equipo como individualmente).

c') Evaluación. Los alumnos deben conocer cómo será evaluado, tanto el resultado del trabajo en equipo (evaluación del equipo) como su participación individual en el mismo (evaluación individual).

Conviene tener en cuenta que el éxito de este tipo de actividades no depende exclusivamente de los dos factores señalados. Hay otros que, a diferencia de estos, están fuera del ámbito de influencia del docente y pueden frustrar sus esfuerzos para diseñar y poner en práctica este tipo de estrategias. Es el caso, por ejemplo, de la masificación de las aulas, lo que obliga a incrementar el número de alumnos por equipo y dificulta su funcionamiento, a lo que hay que sumar que la evaluación de los resultados se vuelve prácticamente inabarcable para el profesor, que tiene que asumir, además, otras tareas docentes, investigadoras y de gestión universitaria⁷. Otro obstáculo con el que se suele contar es la disposición de los pupitres en las aulas universitarias, que dificulta la organización de la clase en equipos de trabajo y la interacción de los alumnos cuando los equipos tienen más de cuatro integrantes.

D) ¿Cómo evaluar el trabajo en equipo?

El buen funcionamiento del trabajo en equipo depende de la evaluación individual de sus miembros y del conocimiento por parte del profesor de cómo ha funcionado el grupo en su conjunto (Slavin, 1990). En efecto, si sólo se evalúa el trabajo final del equipo y la calificación se atribuye por igual a todos sus miembros, se corre el riesgo de que algún alumno no se implique en la realización de la tarea y se beneficie de una calificación que no refleja su trabajo. Por tanto, conviene combinar la evaluación del equipo (a partir de la actividad desarrollada: dossier, presentación multimedia, informe, etc.) con la evaluación

individual de sus miembros (mediante algún tipo de prueba objetiva que permita comprobar los conocimientos del alumno sobre el tema trabajado).

Por último, hay que destacar que, siendo el trabajo en equipo una competencia en sí mismo considerado y, al mismo tiempo, un instrumento para el logro de otras competencias, es preciso que la evaluación del trabajo realizado vaya acompañada de una evaluación de la experiencia de aprendizaje en equipo, lo que puede realizarse a partir de un cuestionario estandarizado en el que los alumnos reflejen los datos más relevantes para determinar si el funcionamiento del grupo ha sido el esperado. Sería conveniente que tales cuestionarios incluyesen preguntas relativas a la valoración del resto de miembros del equipo (coevaluación), permitiendo así una evaluación individual de cada uno de los miembros del grupo también en este segundo aspecto relativo a las habilidades desarrolladas en relación con el trabajo en equipo (Jiménez Valverde, 2006).

El logro del objetivo propuesto por el profesor puede suponer, además, que el grupo alcance algún tipo de recompensa que favorezca una mayor implicación de sus miembros para su consecución. Este refuerzo puede ser, incluso, de carácter competitivo, de modo que en caso de existir varios grupos de trabajo, sólo uno o algunos de ellos puedan alcanzarlo. Su obtención puede ser interdependiente (cuando está en función de las recompensas individuales logradas por el aprendizaje individual) o dependiente (cuando se evalúa exclusivamente al grupo y, en función del resultado global, se alcanza o no la recompensa)⁸.

E) Algunas técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios.

Partiendo de los principios en los que, como hemos visto, se debe sustentar el trabajo en equipo, hemos seleccionado algunas de las técnicas que consideramos que están entre las que se adaptan mejor a la enseñanza universitaria. Todas ellas pueden fomentar en mayor medida que otras la interdependencia, la interacción entre los alumnos y la responsabilidad individual.

Para exponerlas, hemos distinguido entre las diseñadas para trabajar en equipo fuera de clase (aunque sus resultados puedan exponerse ante el resto de compañeros) y las que se ponen en práctica en clase en presencia del profesor y del resto de equipos.

1. Técnicas especialmente diseñadas para trabajar en equipo fuera del aula.

1.1. Técnica del Rompecabezas, Jigsaw o Puzzle⁹.

Composición de los equipos: 5 ó 6 alumnos.

Secuencia de aprendizaje: El tema objeto de estudio se divide en tantas partes como alumnos integren el grupo con la finalidad de formar, a su vez, “grupos de expertos” de cada uno de los subtemas (expertos de cada subtema de cada uno de los equipos), de manera que los expertos de cada grupo, al finalizar el tiempo individual para estudiar y preparar la información relativa al *subtema* que se les haya asignado, deberán reunirse con los expertos en ese mismo subtema de los demás grupos para debatir, comentar y preparar un documento informativo que deberán explicar al resto de sus compañeros de equipo.

1.2. Divisiones de rendimiento por equipos o STAD (Student Teams Achievement Division)¹⁰.

Composición de los equipos: 4 ó 5 alumnos.

Secuencia de aprendizaje: El equipo trabaja sobre un material entregado por el profesor, que previamente les ha proporcionado todas las explicaciones e informaciones necesarias sobre el mismo. Una vez que el grupo ha entendido y aprendido el material académico (para lo que dispone de un tiempo en el que puede recabar información adicional), el profesor realiza pruebas de evaluación individuales cuya puntuación se sumará y se traducirá en puntuaciones de equipo mediante un sistema denominado *rendimiento por divisiones*, según el cual la puntuación obtenida por cada estudiante se compara con las obtenidas anteriormente por el resto de compañeros, conservando la mejor nota (lo que introduce un cierto grado de competitividad intergrupala)¹¹.

1.3. Grupos de Investigación¹².

Composición de los equipos: entre 3 y 6 alumnos.

Secuencia de aprendizaje: el profesor plantea a los alumnos los temas que serán objeto de estudio y cada alumno podrá seleccionar el que más le interese, de tal manera que los equipos se formarán en atención a los temas de estudio y a los intereses manifestados por los alumnos. Una vez formado el equipo, serán los propios alumnos quienes se encargarán de dividir las tareas, buscar la información, organizarla, sintetizarla, debatir los hallazgos, etc. Cada equipo deberá elaborar un informe final y explicar la investigación al resto de compañeros.

Para algunos autores, se trata del método más complejo y del que mejor se adapta a la filosofía del aprendizaje cooperativo, por cuanto es el que ofrece una mayor autonomía a los estudiantes, que tienen que tomar muchas decisiones organizativas para llevar a cabo la tarea (Echeita y Martín, 1990).

1.4. Técnica de casos o modelo de Harvard.

Composición de los equipos: de 3 a 6 alumnos.

Secuencia de aprendizaje: El equipo deberá analizar y encontrar soluciones a una situación hipotética o real presentada por el profesor mediante documentos, películas, etc. Se trata, pues, de profundizar en el estudio de un problema y resolverlo.

El caso así planteado por el profesor debe reunir tres características (Fabra, 1994): a) que sea real o posible y contenga una historia interesante, problemática y que admita una o varias soluciones; b) que promueva la empatía con los personajes centrales (que contenga situaciones próximas a los alumnos) y c) que les sirva de estímulo para reflexionar sobre él y tomar una postura.

Una variante muy interesante de esta técnica es la conocida como *técnica Pigors*, en la que el profesor presenta el caso a los alumnos de manera sesgada, de modo que estos deben realizar preguntas pertinentes para obtener más información y poder llegar a resolverlo adecuadamente¹³.

2. Técnicas especialmente diseñadas para trabajar en equipo en el aula.

Al igual que en el resto de técnicas descritas en el apartado anterior, las que a continuación se enuncian tratan de promover la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la igualdad de participación y –especialmente éstas-, la interacción simultánea de los estudiantes.

2.1. Philips 6/6¹⁴.

Composición de los equipos: 6 alumnos.

Secuencia de aprendizaje: Como indica su denominación, se trata de lograr un debate activo de 6 minutos entre los 6 miembros del equipo a partir de una pregunta realizada por el profesor¹⁵. Los alumnos pueden recabar la información que necesiten consultando al profesor, a sus compañeros, utilizando textos, etc.

2.2. Las estructuras de Kagan.

Se trata de un conjunto de múltiples técnicas de trabajo en equipo que reciben la denominación de *estructuras* porque no se configuran en atención a unos contenidos específicos, sino que, a partir de ellas, cual *base* sobre la que *edificar* diferentes tipos de construcciones, es posible crear diferentes tipos de aprendizajes. Al tratarse de secuencias didácticas desprovistas de contenido, según la materia que se pretenda trabajar, el profesor cambia la estructura –la técnica- y, con ello, las reglas de interacción entre los alumnos.

Las estructuras diseñadas por Kagan son muy numerosas y pueden multiplicarse haciendo combinaciones entre ellas. Para este trabajo hemos seleccionado tres en atención a

sus posibilidades de adaptación a la enseñanza universitaria, su versatilidad (que permite utilizarlas en relación con múltiples contenidos) y la similitud de los agrupamientos que son necesarios en las clases (4 alumnos), que facilitan la estructuración de la clase con *criterios de Kagan* para pasar con rapidez de actividades expositivas a trabajos cooperativos sencillos una vez que los alumnos han interiorizado el funcionamiento de estas técnicas mediante su ejercitación, lo que refuerza la productividad educativa de las clases.

a) Estructura Roundrobin.

Está pensada para que se dé una interacción del alumnado inmediatamente después de presentar el contenido reflexionando colectivamente en un tiempo tasado.

Composición de los equipos: 4 alumnos por grupo numerados (cada alumno será un número del 1 al 4). Todo el curso estarán en el mismo orden para la realización de las prácticas.

Secuencia de aprendizaje: El profesor explica un contenido concreto y proyecta una diapositiva con la pregunta a la que tienen que contestar y los cronómetros necesarios para medir los tiempos de cada fase. Antes de comenzar la actividad, tiene que leer la pregunta y explicar a los alumnos el trabajo a realizar, que consiste en llevar a cabo una reflexión individual durante unos minutos sobre la pregunta formulada que, una vez transcurrido el tiempo, deberá ponerse en común con el resto de compañeros. Asimismo, les indicará los tiempos de los que disponen en cada fase de la actividad (4 minutos de reflexión personal, 4 de interacción por turnos y 2 minutos de puesta en común para consensuar una respuesta del equipo).

Una vez desarrolladas las tres fases señaladas, un alumno de cada equipo (distinto cada vez que se haga esta actividad) actuará como portavoz y expondrá la respuesta de su equipo a la pregunta planteada, que se anotará en la pizarra. Cuando todos los equipos han expuesto sus respuestas, se obtienen unas conclusiones que el equipo presenta al final de la actividad (o al terminar la práctica si se trata de una actividad intermedia) en unas hojas modelo (repartidas al inicio) en las que se recogen las respuestas individuales, las propuestas del grupo y las conclusiones generales, y que el profesor utilizará para la evaluación individual y de cada equipo.

b) Estructura Cabezas numeradas.

Composición de los equipos: 4 alumnos por grupo numerados (cada alumno será un número del 1 al 4). Todo el curso estarán en el mismo orden para la realización de las prácticas.

Secuencia de aprendizaje: el profesor plantea una pregunta sobre el tema estudiado y los alumnos escriben la respuesta que consideran correcta en la hoja modelo (el tiempo del que disponen variará en atención a la dificultad o extensión de la contestación). Al acabar el tiempo de contestación individual, el profesor solicita que se reúnan los miembros del grupo para reflexionar sobre la pregunta durante un tiempo máximo de un minuto por alumno, reflejando la respuesta del equipo en la hoja modelo. Transcurrido el tiempo de debate, el profesor menciona un número del 1 al 4, de manera que el primer alumno de un equipo cuyo número coincida con el que ha seleccionado el profesor y se ofrezca a contestar la pregunta, podrá obtener un punto para su equipo si contesta correctamente. Finalmente, el profesor enuncia la respuesta correcta, que deberá recogerse igualmente en las hojas modelo.

c) Estructura Cabezas emparejadas.

Composición de los equipos: 4 alumnos por grupo numerados (cada alumno será un número del 1 al 4). Todo el curso estarán en el mismo orden para la realización de las prácticas.

Secuencia de aprendizaje: el profesor plantea una cuestión que los estudiantes tienen que contestar individualmente en el tiempo del que dispongan. A continuación, cada alumno interactúa con el de al lado durante 1 minuto (30" cada uno) para discutir las respuestas y, seguidamente, con el compañero que tenga enfrente durante otro minuto¹⁶. Cuando se disponga de poco tiempo para realizar la actividad, se puede organizar la clase por parejas, fragmentando cada grupo en dos para realizar las actividades, de modo que cada pregunta se trabajaría en una sola fase.

Al igual que en las estructuras anteriores, los alumnos dispondrán de unas hojas modelo en las que se recogerán las respuestas individuales, que se irá perfeccionando en párrafos después de los sucesivos emparejamientos y con la puesta en común posterior (para facilitar la evaluación del profesor, cada fase se puede escribir de un color).

3. CONCLUSIONES

Las ventajas que podemos asignar a las técnicas de trabajo en equipo analizadas (o del tipo de las analizadas) son necesariamente muy generales y dependientes de ciertos factores. En todo caso, se trata de cualidades *disposicionales* que, por tanto, pueden aprovecharse si se dan ciertas circunstancias. En muchos casos, además, sería un error presentarlas como ventajas exclusivas de este tipo de trabajo (se puede llegar a ellas también a través del trabajo individual dadas ciertas condiciones).

Normalmente las investigaciones que se refieren al trabajo en equipo suelen señalar una cantidad ingente de ventajas. Se dice así (Cuseo, 1996) que promueven la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje; maximizan el nivel de aprendizaje; facilitan la integración social, incrementan la capacidad crítica de los alumnos, desarrollan la capacidad de la comunicación oral y escrita, etc. La cuestión que debemos plantearnos es si realmente logran estos objetivos claramente valiosos, en qué medida y por qué estas técnicas pueden hacerlo. Para ello, empezaremos siguiendo la estrategia de conectar las características que presenta este tipo de trabajo con los déficits de los estudiantes anteriormente identificados e iremos determinando si presenta alguna ventaja para su superación.

a) Ventajas relativas a las dificultades para la adquisición de conocimientos conceptuales o prácticos:

1. No es de esperar que incremente mucho su vocabulario, pero sí quizás las posibilidades de que los estudiantes reconozcan entre ellos sus carencias con mayor facilidad que frente al profesor.
2. Quizás el tener que trabajar en equipo haga que “rompan el hielo” a la hora de redactar textos o exponer oralmente, por lo que comienzan a ejercitarse; llevan a cabo un esfuerzo para ser comprendidos por sus compañeros (lo que exige necesariamente comprensión previa por su parte).

b) Ventajas relativas a las dificultades relacionadas con la motivación/adquisición de actitudes positivas:

1. Al promover la implicación activa del estudiante e incrementar su participación en las clases presenciales, puede implicar mayor atención por su parte.
2. Facilita la incorporación de temas de su interés.
3. Genera oportunidades para conectar los contenidos con las experiencias de cada uno de ellos, por lo que las “experiencias” con las que cuentan se multiplican.

c) Ventajas relativas a las dificultades para la adquisición de experiencia/destreza/excelencia:

1. Puede implicar una mayor valoración del esfuerzo, al ser conscientes de las dificultades para adquirir la destreza necesaria.
2. Puede ayudar a mostrar a los estudiantes modelos más cercanos (aunque también más “imperfectos”) que pueden ser vistos como más asequibles.

Además de estas posibles ventajas, el trabajo en equipo puede presentar otras que, a diferencia de las anteriores, no necesariamente están conectadas con la adquisición de competencias específicas, sino generales, al incrementar la interacción entre los compañeros: por un lado, permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos (sobre todo si los grupos son heterogéneos), llegando a ser calificado como “una pedagogía para la democracia”, pues promueve la integración, el diálogo, motiva a perseguir objetivos comunes, etc. y, por otro lado, desarrolla la propia capacidad de trabajo en equipo (que suele ser considerada una competencia general) y la capacidad de liderazgo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga Hernández, C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, año I, núm. 1, mayo.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. Disponible en www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperarative Learning: A pedagogy for Addressing Contemporary Challanges & Critical Issues in Higher Education*. Stillwater OK: New Forums Press.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. Coll, C., Marchesi, A, Palacios, J. y otros. *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Fernández March, A (s/f). *Nuevas metodologías docentes*, disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf.
- Fabra, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Jiménez Valverde, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 38, núm. 5.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Grupo editor Aique.
- Kagan, S. (2003). *Breve historia de las Estructuras Kagan*. *Kagan Online Magazine*, primavera.
— (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310>
- Mella Méndez, L. (2008), Reflexiones sobre una experiencia de autogestión del Aprendizaje: el aprendizaje cooperativo en la materia de Derecho del Trabajo. Girona: Universitat de Girona. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1051/1/198.pdf>
- Moral Santaella, C., Rodríguez Entrena, M^a J. y Romero López, M^a A. (2009). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. Moral Santaella, C. y Pérez García, M^a. P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Pirámide.

- Morera, I., Climent, M^a J., Iborra, S. y Atienza, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. Labrador, M^a J. y Andreu, M^a A (Edit.). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

NOTAS

¹ Algunos autores (por ejemplo, Cassany, 2004), considera que hay diferencias sustanciales entre un *equipo* y un *grupo* de trabajo basadas en que el *equipo* ha recibido un entrenamiento para trabajar conjuntamente, mientras que un simple *grupo* requiere todavía un largo periodo de formación para convertirse en equipo. Diferencias que, sin embargo, no hemos mantenido por no considerarlas relevantes para los fines de este trabajo.

² Siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), los equipos *formales* serían los creados con la finalidad de llevar a cabo una tarea concreta -elaboración de un trabajo, una presentación, etc.-, mientras los equipos informales se crean como modo de organización del aula y para el desarrollo de actividades durante las clases, como complemento a la clase expositiva o de discusión y como método para lograr la interacción de los alumnos y la construcción a partir de ella de un aprendizaje significativo.

³ Aunque generalmente se considera que los grupos heterogéneos presentan más ventajas (Johnson y Johnson, 1993), la diversidad se puede traducir en conflictividad. Los grupos homogéneos son preferibles para abordar temas *sensibles* o que implican un fuerte componente valorativo pero, como contrapartida, presentan un menor intercambio de opiniones (Moral Santaella, et. alt., 2009) y, con ello, un menor desarrollo de la capacidad de argumentar y contraargumentar.

⁴ Si se producen problemas dentro del equipo, en atención al tipo de problema de que se trate y a la incapacidad del equipo para superarlo, el profesor puede cambiar a alguno o algunos de sus integrantes, al igual que cuando considere conveniente que los grupos vayan variando en su composición (cuando funcionan de manera prolongada en el tiempo y para realizar distintas actividades) para que los alumnos tengan diversas experiencias de trabajo en equipo.

⁵ La asignación de roles suele estar referida a la realización de la actividad para la que se creó el grupo (por ejemplo, obtener información sobre el tema, organizarla, resumirla, aplicarla a la resolución del caso, exponer los resultados en clase, etc.), pero también pueden asignarse tareas relativas a la selección, resumen y presentación al profesor de la información que les requiera sobre el funcionamiento del grupo.

⁶ Véase el apartado 4.

⁷ Como ejemplo práctico de ello, puede verse Mella Méndez, L. (2008).

⁸ León del Barco (2002).

⁹ Aronson, Blaney, Siles, Stepahn y Sanpp (1975), Aronson y colaboradores (1980) y Slavin (1980).

¹⁰ Slavin (1978).

¹¹ León del Barco, B. (2002)

¹² Sholomo Sharan et. alt. (1988).

¹³ Fernández March, A. (s/f).

¹⁴ Philips, D. (1948).

¹⁵ Es posible, no obstante, cierta flexibilidad en cuanto al número de participantes en el equipo y al tiempo de debate, de modo que la técnica se pueda adaptar a las circunstancias concretas de la clase (Fernández March; León del Barco).

¹⁶ No hay fase de interacción del grupo (de los 4) aunque se podría incorporar si se considera conveniente haciendo un híbrido entre esta técnica y la de “cabezas numeradas”.