



Tulio Peralta

Instituto Superior de
Educación Física
Universidad de la República

tulioperalta@hotmail.com

Citación recomendada

PERALTA, Tulio (2014).
«Propuestas para
trabajar con subgrupos
de estudiantes». En:
InterCambios, n.º 2,
diciembre.

Propuestas para trabajar con subgrupos de estudiantes

Resumen

La capacidad para trabajar en equipo es fundamental en el desempeño de diversas profesiones, y su desarrollo debería promoverse desde la formación de pregrado. Trabajar en subgrupos no consiste solamente en dividir un grupo, consiste además en supervisar sus integraciones y funcionamiento, brindar pautas claras y explícitas. Asimismo, resulta clave favorecer la interconexión entre los subgrupos.

En este artículo se describen propuestas para potenciar el trabajo en equipo en la modalidad de subgrupos llevadas a cabo con estudiantes de medicina: 1) renovación periódica de la conformación y tareas de los subgrupos; 2) interrelación entre los subgrupos mediante la asignación de tareas complementarias e interdependientes y la comunicación por internet, y 3) liderazgo compartido y rotativo, destacándose el rol de tutor asumido por el alumno. Todo ello forma parte de un aprendizaje colaborativo en el que cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y el de los demás.

Palabras claves:

enseñanza, educación médica, estudiantes de medicina

Introducción

Durante el año 2010 se aplicó una metodología particular de aprendizaje colaborativo en un grupo de estudiantes del primer año de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República (Uruguay), en el marco de la asignatura Trabajo de campo, la cual consiste en identificar problemas de salud comunitarios para luego intervenir sobre ellos mediante la educación para la salud. Requiere planificación, programación y reflexión ética; todo ello apoyado en el método científico, la búsqueda bibliográfica y la colaboración de agentes comunitarios. Un objetivo del trabajo de campo es desarrollar habilidades para el trabajo grupal. El docente cumple el rol de tutor que guía, supervisa, estimula y evalúa a los estudiantes; no da las respuestas sino que fomenta su búsqueda (Braidá y otros, 2008). El trabajo de campo brinda la oportunidad de lograr un aprendizaje colaborativo en el que cada miembro se compromete con el aprendizaje propio y el de los demás, genera una interdependencia positiva

que no implique competencia (Varela, 2009) y tiene la responsabilidad de estar al tanto de las tareas de los demás (sistema tecnológico de Monterrey). El aprendizaje colaborativo ofrece buenos resultados en cuanto al conocimiento técnico, el razonamiento crítico y el desarrollo de habilidades comunicacionales como la capacidad de liderazgo, la asertividad y la empatía, las cuales son necesarias para un adecuado desempeño médico profesional (Varela, 2009).

En la primera parte del trabajo de campo, correspondiente a la planificación y programación, se trabajó en plenarios y con subgrupos fijos sin alcanzar un rendimiento óptimo: no se alcanzaron todas las metas, hubo escasa comunicación entre los subgrupos, baja motivación y poca iniciativa. Ello motivó el diseño y la implementación de acciones didácticas durante la fase de ejecución del trabajo de campo.

El objetivo fue potenciar el trabajo en equipo en la modalidad de subgrupos.

Metodología

El grupo estuvo compuesto por nueve estudiantes durante la fase de planificación (tres meses) y por seis estudiantes durante la fase ejecutiva (cuatro meses), en torno a los 18 años de edad. Se diseñó y aplicó una metodología de aprendizaje colaborativo durante la fase ejecutiva que tuvo como eje la división en subgrupos compuestos por dos miembros cada uno.

Se desarrollaron acciones: 1) a nivel subgrupal, 2) para fomentar la interrelación entre los subgrupos, y 3) a nivel grupal.

1) Acciones a nivel subgrupal

- Renovación periódica en cada subgrupo de las tareas asignadas como una forma de plantear nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje.
- Definición de tareas específicas para cada subgrupo, de modo de evitar dispersiones y establecer responsabilidades y metas más concretas.
- Asunción de una autonomía creciente en la toma de decisiones.
- Renovación de los subgrupos en cuanto a los estudiantes que los integraban cada tres o cuatro semanas, aproximadamente, una vez alcanzado un buen nivel de rendimiento. Cuando un subgrupo no funcionó, en vez de modificar su integración, continuó hasta superar las dificultades.

2) Acciones para fomentar la interrelación entre los subgrupos

- Facilitación de la comunicación y coordinación entre los subgrupos mediante el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) en internet y en los encuentros presenciales.
- Asignación de tareas complementarias e interdependientes.
- Cada subgrupo debía estar al tanto de lo realizado por los demás subgrupos.

3) Acciones a nivel grupal

- Realización de reuniones presenciales. Cada reunión grupal duraba tres horas y se realizaron dos veces por semana. Se llevaron a cabo discusiones en plenario tendientes a

tener un carácter resolutivo. Además, servían para compartir información, ideas, apoyo y críticas. La disposición de los asientos fue circular y los estudiantes de los distintos subgrupos se ubicaban mezclados entre sí, lo que favoreció la interacción entre todos (Escribano, 1995). Tal como recomienda Careaga (2006), el tutor formuló preguntas sistemáticas: «¿Por qué?», «¿Y qué más?», «¿De dónde se obtuvo la información?», «¿Nos estamos olvidando de algo?», «¿Estamos respetando lo planificado?», «¿Estamos respetando la ética?».

- Creación del rol de «gerente provisorio semanal» (GPS) para monitorear el desempeño de cada subgrupo, del grupo en su conjunto y del tutor. Cada semana un estudiante distinto asumía el rol de GPS.

Los resultados se valoraron en forma cualitativa con las observaciones del tutor sobre motivación, cumplimiento de las tareas, grado de coordinación de las actividades, actitud colaborativa, participaciones en internet, desempeño en el rol de GPS y comentarios de los estudiantes.

Resultados

Se observó una mayor capacidad de ejecución trabajando en subgrupos renovables en comparación con el trabajo grupal y en subgrupos fijos. La motivación se renovó con cada cambio de subgrupo y en varias ocasiones fueron los propios estudiantes quienes propusieron cambiarse de subgrupo. Los distintos subgrupos formados mostraron un alto nivel de compromiso con las tareas asignadas y siempre tuvieron en cuenta la importancia del trabajo de campo para la comunidad. Además, mostraron entre sí una semejanza en cuanto a dedicación, estudio y cumplimiento de las tareas. Cuando los estudiantes notaban una carga de trabajo desigual o una dedicación desnivelada entre los subgrupos, proponían los ajustes necesarios. Se observó una mayor capacidad para compartir y

delegar las tareas. Se alcanzó una alta comunicación y coordinación entre los subgrupos; cada subgrupo estaba al tanto de lo hecho por los demás subgrupos y se exigieron entre ellos el cumplimiento de las tareas. Los estudiantes hicieron un uso adecuado del EVA, con respeto, demostrando manejo de bibliografía, compartiendo materiales de estudio e información y cuidando el buen uso del lenguaje. Cada estudiante cumplió el rol de gerente provisorio semanal con suma responsabilidad. Se realizaron trabajos extracurriculares complementarios del trabajo de campo, lo cual configura una muestra del alto nivel de motivación y compromiso alcanzado. Los estudiantes valoraron el trabajo en equipo como una forma de lograr un mejor rendimiento individual y colectivo. Todos los integrantes del grupo manifestaron su conformidad con los resultados obtenidos a nivel personal y grupal y con el aporte hecho a la comunidad, y expresaron el deseo de continuar trabajando juntos.

Discusión

La metodología descrita se aplicó en un grupo reducido, aunque es de esperar que resulte más adecuada para trabajar con grupos numerosos en los que el riesgo de un desnivel en la dedicación y el aprendizaje es mayor. Cada subgrupo se compuso por dos miembros; el número recomendado para el aprendizaje colaborativo es de dos a seis integrantes (Varela, 2009); la distribución en parejas es una de las formas más eficaces y preferidas por los alumnos en los trabajos colectivos (Jarit, 2009). A pesar de que los estudiantes soliciten cambiar de subgrupo, es preferible hacerlo solamente cuando se superen las dificultades. «Desarmar grupos que tienen problemas para funcionar bien suele resultar contraproducente, ya que los estudiantes no aprenden las habilidades que necesitan para resolver problemas al colaborar con los demás» (Johnson, Johnson y Johnson, 1999). Uno de los objetivos del trabajo en

equipo es aprender a resolver sus conflictos, lo cual refuerza a los grupos (sistema tecnológico de Monterrey). La renovación de los subgrupos puede resultar muy útil cuando se trabaja durante varios meses con el mismo grupo de alumnos como en este caso, pero no necesariamente es aplicable a los cursos de corta duración. El cambio periódico de los compañeros de subgrupo representa una situación habitual para los profesionales de la salud, porque trabajan con distintos compañeros en diferentes hospitales, turnos, guardias o comunidades.

La metodología empleada podría contribuir a adquirir la flexibilidad necesaria para trabajar con distintas personas y en distintos grupos. Cuando se hace referencia al aprendizaje colaborativo se destaca la importancia de la comunicación y la cooperación entre los estudiantes dentro de un grupo pequeño (sistema tecnológico de Monterrey), pero cabe ocuparse también de la interrelación entre los grupos pequeños. En tal sentido, resultó clave la alta necesidad de comunicación entre los subgrupos puesto que las tareas eran complementarias

e interdependientes. Puede ser una buena forma de evitar la fragmentación de un grupo de alumnos cuando se lo divide en subgrupos.

El liderazgo compartido y rotativo (gerente provisorio semanal) puede ser una buena estrategia para facilitar la participación de todos los miembros de un grupo, y les permite a los estudiantes ganar un mayor repertorio de roles. Es interesante destacar que el tutor estuvo supervisado por el gerente provisorio semanal. Al inicio, el tutor debe ser más directivo y gradualmente los estudiantes adquieren mayor protagonismo y autonomía (Careaga, 2006). Asignar distintos roles e intercambiarlos contribuye a una participación equitativa (sistema tecnológico de Monterrey). Los roles y las tareas bien especificados contribuyen a promover el sentido de la responsabilidad cuando se trabaja en equipo, lo cual acrecienta la confianza que los estudiantes tienen en sí mismos y entre ellos (Muñoz, 2011). Es recomendable que en los subgrupos los alumnos sean tutores de sus propios compañeros (Sag, 2009) y posiblemente sea be-

neficioso que actúen como «tutores del tutor».

Conclusiones

Para potenciar el aprendizaje colaborativo cuanto se trabaja en subgrupos podrían resultar muy útiles las siguientes acciones:

1. Renovación de la integración y las tareas de los subgrupos para evitar la monotonía, mantener la motivación y desarrollar la habilidad de comunicarse con personalidades distintas, de adaptarse y saber sobrellevar las diferencias con los distintos compañeros del grupo, y favorecer el intercambio de experiencias y conocimientos entre todos.
2. Intensa interconexión entre los subgrupos estimulada por la realización de tareas complementarias e interdependientes; cada subgrupo debe estar al tanto de lo realizado por los demás subgrupos.
3. Liderazgo compartido y rotativo (el estudiante en el rol de tutor).

Referencias bibliográficas

- BRAIDA, J., DOMÉNECH, D., GARRÉ, L., MUSETTI, G., NIZ, C., RODRÍGUEZ, V., (...), y VIGNOLO, J. (2008). *Formación de pregrado en el departamento de medicina familiar y comunitaria*. Cuadernos del Centro de Estudios de la Salud. Recuperado de <http://www.smu.org.uy/elsmu/organismos/ces/cuadernos/cuadernos3/art6.pdf>
- CAREAGA, A. (2006). *Fichas de Pedagogía médica 2. Acción tutorial*. Departamento de Educación Médica. Montevideo: Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República. Recuperado de <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fichas%20pedagogicas/Tutorial2.pdf>
- ESCRIBANO, A. (1995). *Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria*. En Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, pp. 89-102.
- JARIT, A. (2009). *La programación didáctica y los recursos educativos. Acción tutorial y dinámica de grupos*. Innovación y experiencias educativas. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA%20M_JARIT_1.pdf
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., y JOHNSON, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo formal*. En *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. 1.ª ed. Buenos Aires: Aique, pp. 18-25.
- MUÑOZ, P. (2011). *La tutoría como espacio de formación y crecimiento en el alumnado: trabajando el valor de la responsabilidad*. En *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/PATRICIA_MUNOZ_1.pdf
- SAG, P. (2009). *El trabajo en grupos en el aula*. En *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/PETRA_SAG_1.pdf
- Sistema Tecnológico de Monterrey. (s.f.). *Aprendizaje colaborativo*. Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica.
- VARELA, M. (2009). *Aprendizaje independiente y aprendizaje colaborativo en educación médica*. En *Revista Médica del Hospital General de México (72)*, pp. 222-227. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-2009/hg094i.pdf>