

Aplicació i avaluació d'activitats de grup per desenvolupar competències d'ensenyament-aprenentatge en un escenari de grup mitjà

Antonio Chaves, Jordi Segura, Tomàs Andrés
Universitat Ramon Llull

Resum

El present treball, implementat durant els dos primers cursos de Grau de Psicologia en dos semestres consecutius, es focalitza en l'aplicació de diferents tècniques participatives, al voltant de la competència de treball en equip que figura en el pla docent dels mòduls d'ambdós cursos, i en la ubicació de l'espai docent, que anomenarem grup mitjà (petit grup en els plans d'estudis).

Concretament, l'activitat del primer curs s'ha desenvolupat dins la matèria Psicologia Social i la de segon curs dins la matèria Psicologia dels Grups. El treball s'ha centrat tant en aspectes metodològics com en aspectes d'autoavaluació i heteroavaluació de les persones participants en els equips de treball formats en el grup mitjà. S'han analitzat competències relacionals procedents del model de Chaves (2007). La comprensió de l'activitat per part dels alumnes i la reflexió com a forma d'aprenentatge i millora del rendiment han estat cabdals en el procés.

La coincidència en les valoracions de l'autoavaluació i de l'heteroavaluació, tant en el primer curs com en el segon curs, ens permet donar crèdit a l'evolució favorable experimentada en una gran part de les dimensions competencials estudiades al llarg dels dos semestres. Aquests resultats podran ser confirmats empíricament amb la recerca, encara en curs, que compara aquest grup focal (els mateixos subjectes de primer i segon curs de grau de Psicologia) amb un grup control de tercer curs de la llicenciatura de Psicologia.

Paraules clau: Grau de Psicologia, competències interactives, metodologia de grup.

Correspondència:

Antonio Chaves

FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull

C/Cister, 34. 08022 Barcelona

antoniocl@blanquerna.url.edu

Introducció

La metodologia de treball emprada a Blanquerna s'ha caracteritzat pels principis d'individualització, autonomia i socialització (FPCEE Blanquerna, 2000) i té com a punts clau, entre altres, el treball en grups reduïts. En els plans d'estudis de Psicologia d'aquesta Facultat, des del curs 1991-1992, hi ha hagut dos espais formatius clarament diferenciats, que exigien, per tant, una metodologia docent també diferenciada. El primer és la classe en plenari de gran grup, adreçada a la totalitat d'estudiants matriculats en una determinada assignatura, amb un format metodològic explicatiu, centrat, principalment, en la figura del professor; i el segon, el seminari en petit grup, format per uns 12-14 estudiants assistits per un professor-tutor, en el qual la participació activa dels estudiants s'estableix com la principal base metodològica i, en conseqüència, esdevé un factor clau per a l'aprenentatge. Aquest últim espai s'ha convertit, al llarg dels anys, en un dels senyals més significatius de la identitat metodològica de Blanquerna, com un «procés de construcció col·lectiva del coneixement, que es realitza a partir de la interacció entre els membres d'un grup heterogeni, en un pla d'igualtat i amb un tutor que promou i facilita aquest procés» (FPCEE Blanquerna, 2000, p. 35-36).

Creiem que aquesta metodologia, original i capdavantera a les universitats espanyoles, ha estat una anticipació a la proposta metodològica del nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES). Tot i això, la formació de Grau ha obligat a modificar sensiblement els plans d'estudis anteriors, tot oferint la possibilitat d'obrir nous espais formatius en el procés d'ensenyament-aprenentatge, de manera que segueixin el seu esperit i facilitin, encara més, que l'estudiant tingui una participació real i activa en aquest procés. El disseny de les titulacions de Grau de la FPCEE Blanquerna permet mantenir l'experiència acumulada de treball en petit grup, pròpia del seminari i incorporar, a la nova estructura acadèmica, un nou espai, situat a mig camí entre les dues modalitats anteriorment descrites (la classe de gran grup i el seminari) i configurat per la meitat dels estudiants matriculats en un determinat curs. Aquesta modalitat metodològica, a la qual se li assignen dues hores setmanals de docència i que anomenarem, a partir d'ara, grup mitjà, intenta incidir en el procés d'aprenentatge, incorporant els beneficis derivats de les dues anteriors. Atenent a la classificació que fan Di Maria i Falgares (2005), el grup mitjà està compost per un nombre de persones que oscil·la entre 17 i 35-40 unitats, per diferenciar-lo del grup gran i del grup petit, i «té, com a objectiu, aprendre a suportar la frustració, a pensar i a propiciar el diàleg, afavorint un procés conscient que condueix a l'expansió de la pròpia ment cap a moltes perspectives distintes i a l'evolució de l'*out-sight*». (Di Maria i Falgares, 2005, p. 90).

El fet que en el disseny de totes les titulacions de Grau coexisteixin les dues modalitats formatives de plans d'estudis anteriors (gran grup i seminari) amb el nou escenari (grup mitjà), impulsa, encara més, la necessitat de trobar mètodes, sistemes, instruments i activitats que donin cos i identitat a aquest últim, tenint en compte que no pot ser una rèplica de les altres dues i, especialment, perquè així ho exigeix una formació universitària basada en competències.

Al marge de poder incorporar alguns elements coneguts i treballats en la nostra experiència com a tutors de seminari, pretenem dotar aquest nou format de grup mitjà d'unes eines metodològiques de caràcter interactiu, eludint, així, l'esquema habitual de les classes magistrals. D'altra banda, volem comprovar si aquest espai, gràcies a les activitats implementades, facilita la vinculació intermodular, entre dues matèries de mòduls diferents. A tal efecte, hem treballat amb els mateixos estudiants sobre dos vectors: un de vertical, ja que el projecte s'ha implementat en dos cursos diferents (tant en el torn de matí com el torn de tarda), i un altre d'horitzontal, connectant dues matèries, *Psicologia Social* i *Psicologia dels Grups*, les quals, tot i formar part de mòduls diferents i ser implementats en dos cursos consecutius, tenen indubtables elements comuns des del punt de vista epistemològic.

1.1. Activitats d'ensenyament-aprenentatge en l'escenari de grup mitjà

La interacció alumne-alumne és fonamental en el procés d'E-A, afavoreix l'aprenentatge entre iguals i impulsa el desenvolupament de competències de treball en equip. Algunes de les competències que es treballen en els mòduls formatius de la carrera de Psicologia tenen aquesta doble dimensió interactiva i col·laborativa. En els mòduls *Bases socials del comportament* (BSC, 1r curs/2n semestre) i *Psicologia i context I* (PiC I, 2n curs/1r semestre) hi ha una aportació directa d'àrees de coneixement molt pròximes, articulades a través de les matèries *Psicologia social* i *Psicologia dels grups*, que aportaran sabers específics sobre la interacció social i de grup, i contribuïran, de forma especial, en l'adquisició de competències específiques basades en l'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge cooperatiu.

El treball cooperatiu és una metodologia que aprofita l'heterogeneïtat i les diferències entre els alumnes com a elements positius que faciliten l'aprenentatge, potenciant les habilitats psicosocials i la interacció fonamentada en valors, com ara la col·laboració, l'ajuda mútua i la solidaritat. Monereo i Duran (2001) postulen que les interaccions entre alumnes i el treball cooperatiu són la base que impulsa un aprenentatge significatiu. És factible que, gràcies al treball en un grup reduït al llarg de dos semestres consecutius, l'estudiant desenvolupi un aprenentatge gradual de competències específiques vinculades a aquesta interacció, com ara comunicar-se amb els altres, acceptar els seus punts de vista,

fer-se entendre, resoldre problemes de forma col·laborativa, cooperar per assolir objectius comuns, etc. «Els seus components no tan sols aprenen a pensar, sinó també a observar, a escoltar, a relacionar les pròpies opinions amb les dels altres, a admetre que els altres poden pensar de forma diferent, a formular hipòtesis en una tasca d'equip» (Arnaiz, 1987, p. 8).

El procés d'E-A se centra en el desenvolupament de les competències dels estudiants. Però, com afirma Marchesi, «l'aprenentatge no és una tasca que es realitza de forma individual» (Marchesi, 2004, p. 70). Així, el nostre projecte s'ha centrat en les competències de caire més interaccional, gràcies a les quals l'aprenent no tan sols s'endinsa en el coneixement propi, sinó també en el coneixement dels altres. Valorem, per tant, un marc de referència interpersonal. La raó d'aquest enfocament és que les matèries de *Psicologia Social* i de *Psicologia dels Grups* aporten coneixement específic que facilita la reflexió sobre processos interactius i han de facilitar a l'estudiant un apropament entre teoria i pràctica.

L'escenari de grup mitjà està pensat perquè els alumnes realitzin activitats interactives, amb agrupacions flexibles, a diferència del seminari, en què el petit grup de 12-14 membres és estable. El seminari està dotat d'un context espacial dirigit a desenvolupar preferentment habilitats de comunicació oral i cognitives, en un espai reduït, al voltant d'una taula. L'escenari del grup mitjà, a més de la possibilitat de fer agrupacions diverses, disposa d'espais més amplis: les tradicionals aules que redueixen la densitat i estan dotades d'un mobiliari adaptable a l'activitat concreta.

Seguint els postulats anteriors, es planteja un treball longitudinal en el procés d'E-A, realitzat en els dos primers cursos del Grau i centrat en l'espai de grup mitjà. La metodologia escollida per a la primera fase (primer curs) es va concretar en dues activitats: *role playing* i debat. Les raons d'elecció foren les següents:

- Són activitats altament interactives i motivadores, que estimulen l'acció d'E-A a diferents nivells.
- Són tècniques prou conegudes en l'espai de seminari i emprades pels dos professors de *Psicologia Social* (primer curs, matí i tarda), amb la qual cosa s'assegura un cert domini en la implementació.
- Són escaients per a treballar les competències que recull el model de Chaves (2007), del qual es parteix.
- Són estratègies que no requereixen entrenament dels participants. Aquest punt és important, perquè recordem que es tracta d'estudiants de primer curs de Grau.

Inicialment, sembla que el *role playing* és una estratègia de caire més relacional i el debat és una estratègia de caire més cognitiu. A més, el *role playing* té reconegut un elevat potencial com a eina per a l'aprenentatge significatiu (Núñez i Navarro, 2007).

Partint del coneixement aportat durant la primera fase, la presència, a segon curs, del pla d'estudis de la matèria *Psicologia dels Grups*, limítrofa epistemològicament amb Psicologia Social, permet donar continuïtat al treball, incidint particularment en aspectes avaluatius sobre l'actuació i el rendiment dels equips de treball prèviament configurats. S'ha pretès, així, augmentar el coneixement metodològic sobre el grup mitjà i articular processos de millora. Com afirmen Albert i Simon (1991), l'objectiu principal de l'avaluació de grup és proporcionar dades per a la valoració d'una experiència d'aprenentatge en grup.

Tant pel que fa a la *Psicologia Social* com pel que fa a la *Psicologia dels Grups*, són ben coneguts els efectes de facilitació i inhibició social. Les accions fetes en presència d'altres persones tenen una relació directa, positiva o negativa, amb el rendiment. La presència d'altri, com a actors o com a espectadors, incrementa l'emissió de respostes dominants en uns casos o de respostes no dominants en uns altres. L'avaluació és un procés en el qual es poden trobar ambdues respostes. Els subjectes acaben associant mentalment la presència dels seus iguals com una disposició o intent d'avaluar el seu rendiment en la tasca que estan realitzant i, d'aquesta manera, aprenen que les valoracions poden proporcionar conseqüències favorables (millora del rendiment) o desfavorables (resistències, aprensió a l'avaluació, etc.) (Blanco, Caballero i De la Corte, 2005).

Seria desitjable que la intervenció docent promogués els efectes positius de facilitació, minvant, en la mesura del possible, els efectes negatius que tot procés avaluatiu genera. Les tècniques de grup d'autoinformació permeten, als participants, aportar tant el seu testimoni sobre ells mateixos, com informació sobre com perceben i valoren les persones i altres aspectes del seu entorn. Poden abastar no solament processos cognitius i emocionals, sinó també el record retrospectiu i les expectatives futures (González, 1997). D'aquí que facilitin una prospecció molt variada. A més, presenten l'avantatge de la seva facilitat de resposta i la possibilitat d'estandarditzar les respostes dels individus per a una ràpida anàlisi estadística. El seu inconvenient més destacat prové de l'efecte de la «desitjabilitat social», segons el qual els subjectes poden donar respostes que creuen «oportunes» a la situació, no sempre en correspondència amb les seves actituds, sentiments o conductes (Gil i Alcover, 1999).

L'autoavaluació i l'heteroavaluació, més enllà de ser instruments valoratius de l'activitat de grup, es converteixen també en espais de comprensió i de reflexió –i, en conseqüència, d'aprenentatge–. Acceptant que el grup mitjà és excessivament nombrós per a realitzar una avaluació fiable, s'ha mantingut l'espai acadèmic com una realitat propera al que es considera com un grup de treball, però s'ha dividit en subgrups de 4-5 persones, que han fet un treball de camp concret al llarg de tot el

semestre, treball que va acabar amb l'autoavaluació i l'heteroavaluació de cada subgrup separatament. El grup mitjà preserva, així, la seva categoria de **grup de treball**, entès aquest com el grup que bàsicament té, com a objectiu, compartir informació, però que propicia les condicions necessàries perquè els diferents subgrups puguin assolir la categoria d'**equips de treball**. De fet, en un dels ítems de l'instrument d'avaluació final, els components de cada unitat han d'expressar-se sobre la percepció que tenen d'haver format part d'un grup o d'un equip de treball.

A diferència dels grups de treball, els equips de treball obtenen resultats que van més enllà de la suma de les aportacions individuals, ja que comparteixen unes fites comunes, els seus membres depenen els uns dels altres i hi ha uns rols diferenciats i una identitat i responsabilitat compartides. Els equips de treball constitueixen unitats, permanents o temporals, relativament independents i autònomes, tot i que mantenen una dependència respecte a altres sistemes. En aquest sentit, hem creat subgrups, que podrien ser considerats com a unitats semiautònomes, des del moment que han de decidir, planificar, implementar i presentar els seus respectius treballs, sempre des de l'orientació i supervisió del professor encarregat del grup mitjà. Atès que un dels principals problemes per al rendiment del treball col·lectiu és l'estabilitat (Borrell, 1996), creiem que el treball continuat dels mateixos individus al llarg d'un semestre, amb una trobada setmanal amb el seu professor, ha de facilitar el camí cap a la cohesió i la integració dels esforços individuals en una direcció comuna, en un tot unitari.

El nucli del problema metodològic, com assenyala el Projecte Tuning (2001), és la recerca i validació de noves formes, mètodes i orientacions per aconseguir que els programes formatius universitaris donin una millor resposta a les exigències de la societat del coneixement, més enllà de la generació del propi coneixement i aportant mètodes d'E-A que aproximïn els titulats a la realitat professional (González i Wagenaar, 2003). Amb aquesta experiència s'ha volgut aportar, a l'espai formatiu de grup mitjà, una metodologia que pogués recollir tant els aspectes psicològics com els aspectes pedagògics i socials implicats en el procés d'aprenentatge, com a conseqüència de posar en acció unes habilitats determinades en presència d'altres estudiants. Aquesta *mise-en-scène* permet combinar, de forma ideal, l'acció individual i la col·lectiva, en una dinàmica d'aprenentatge més rica –sigui o no una activitat específica d'aprenentatge cooperatiu–, com a simple producte de la interacció. Es tracta «d'aprendre fent» (o «d'aprendre observant», en certes activitats), gràcies a la dinàmica sinèrgica que prové de l'intercanvi amb els altres, cosa que no resulta fàcil d'establir amb una metodologia magistral centrada només en la transmissió de coneixements. També el respecte mutu entre els participants aporta aprenentatge (Beal, Bohlen i Raudabaugh, 1994).

1.2. Model de competències

Convé destacar la importància del procés d'ensenyament-aprenentatge basat en competències. Com assenyala De Montmollin (1984), les competències permeten anticipar-se als fenòmens, veure allò que hi ha implícit en els procediments i adquirir la capacitat d'adaptar-se a diferents tasques. I, en consonància amb aquest principi, formulem els arguments següents:

1. Les competències professionals i personals són un element clau com a indicador per a l'avaluació dels processos formatius i productius, i es converteixen en un referent per a la millora de la qualitat i el desenvolupament de les persones.
2. La societat i altres agents implicats en el procés formatiu de les persones esperen que la Universitat sigui capaç d'oferir una formació més completa i que s'adapti millor a les noves exigències, cosa que demana l'adequació dels mètodes i models d'ensenyament.
3. La formació per competències és una pràctica habitual en moltes organitzacions, que s'han vist obligades a fer front als canvis sobrevinguts i que han donat, com a fruit, models i estratègies altament eficaços.
4. La innovació metodològica que incorpora activitats i instruments de formació per competències aproxima, en definitiva, l'estudiant a l'exercici professional futur, passant del *saber* al *saber-fer*. Com assenyala Birkenbihl (1990), l'ensenyament només condueix a l'èxit quan els models de comportament són adquirits i exercitats mitjançant un «aprenentatge actiu».

L'aportació que el docent fa al procés d'E-A està directament relacionada amb l'estratègia metodològica emprada. Tractant-se de les competències d'interacció entre iguals, les estratègies de treball en petit grup poden afavorir, en gran manera, aquest procés. Tanmateix, gran part de les activitats docents centrades en el grup permeten desenvolupar un procés d'E-A de caire professionalitzador. En aquest sentit, la Guia per al Disseny d'un Perfil de Formació de Psicologia, editada per l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) interpreta la competència professional com «la capacitat de resoldre correctament els problemes i realitzar les tasques que es plantegen en el medi professional, concepte que encara es troba poc establert en la cultura de la formació universitària. Però, en l'àmbit internacional, els plantejaments d'assoliment de competència professional i la seva traducció educativa, de competències transferibles, són ja molt presents» (AQU, 2005, p. 8).

Si el treball en un grup reduït es fa d'una manera ben coordinada, es presenta una excel·lent oportunitat per a potenciar el procés d'aprenentatge d'aquestes competències. Això obliga a plantejar-se diverses preguntes:

- Quines competències pot ser capaç d'aprendre un estudiant de Psicologia en el marc del treball en un grup mitjà?
- Quines estratègies metodològiques i tècniques poden ser més útils per a facilitar l'aprenentatge de les competències de caire interactiu?
- Quina metodologia podem oferir als alumnes perquè puguin desenvolupar un ric ventall d'habilitats relacionals en l'escenari de grup mitjà?

Les 15 sessions setmanals (de 2 hores) assignades a aquest escenari formatiu faciliten activitats que promouen un seguit de competències, algunes de les quals són de natura interaccional:

- Saber considerar les diferents perspectives sobre els temes i problemes que es treballen, avaluar-los críticament, fomentar les discussions i prendre decisions adequades (competència del mòdul BSC).
- Comunicar efectivament i eficaçment en els diversos contextos socials i culturals (competència del mòdul BSC).
- Treballar en equip i de manera compromesa amb el grup de treball (competència del mòdul BSC i del mòdul PiC I).

Objectius

Els objectius generals d'aquest projecte per a la millora de la qualitat docent tenen relació amb tres línies de treball, respectivament: producció de material docent adreçat a la millora de la formació i del rendiment acadèmic de l'estudiant, plantejament i orientació del treball en petits grups, i foment de la creativitat dels estudiants i del treball en equip.

Els **objectius generals del projecte**, de dos semestres de durada, foren:

1. Dotar aquest nou format de grup mitjà d'unes eines metodològiques de caràcter interactiu, eludint així l'esquema habitual de les classes magistrals.
2. Conèixer l'adequació / no adequació de determinades activitats de treball en grup per a l'aprenentatge entre iguals, a l'hora de desenvolupar les competències pròpies del mòdul.
3. Comprovar si l'espai de grup mitjà, gràcies a les activitats implementades, facilita la vinculació intermodular entre dues matèries de mòduls diferents i pot facilitar als estudiants la vinculació i integració de coneixements d'àrees limítrofes.
4. Guanyar expertesa com a docents en la dinamització del nou escenari de grup mitjà, desenvolupant competències docents en l'aplicació d'estratègies metodològiques i transferir el coneixement recollit per a la utilització en cursos successius.
5. Obtenir dades que permetin un estudi empíric posterior sobre el grau de desenvolupament de les competències d'aquests estudiants de Grau, en comparació amb un grup control d'estudiants de tercer curs en la llicenciatura de Psicologia.

Els objectius específics:

- 1) Identificar competències i habilitats relacionades amb el treball de grup mitjà.
- 2) Incorporar al procés d'E-A l'autoavaluació i l'heteroavaluació, com a instruments que permetin als participants valorar l'assoliment dels objectius plantejats i el nivell de rendiment i d'aprenentatge propi i dels seus companys.
- 3) Introduir i donar continuïtat, al llarg de dos semestres, a activitats que afavoreixen el treball cooperatiu.
- 4) Comprovar el grau de progrés percebut sobre la competència de «treballar en equip i de forma compromesa amb el grup de treball» (dissenyada i plantejada per part de l'equip docent com a competència crítica en el mòdul Persona i Context I (matèria de Psicologia dels Grups, segon semestre).
- 5) Introduir millores en les estratègies, tècniques i activitats en el marc dels plans docents.

Procediment i Resultats

En el primer mòdul (matèria *Psicologia Social*, segon semestre, primer curs, 2009-2010) hi van participar 75 alumnes del grup de matí i 75 alumnes del grup de tarda. En el segon mòdul (matèria *Psicologia dels Grups*, primer semestre, segon curs, 2010-2011) n'hi van intervenir 67 del grup de matí i 69 del grup de tarda. Tots ells (136) havien realitzat les activitats del semestre anterior. La relació de gènere es quantifica en 105 dones (77,2 %) i 31 homes (22,9 %).

A partir de la taxonomia de competències incloses en el pla docent del mòdul *Bases socials del comportament*, es va establir una equiparació amb el model d'habilitats d'aprenentatge de Chaves (2007) per tal d'identificar les conductes observables, l'activitat on podrien ser observades i les pautes d'observació (vegeu taules 1 i 2). S'han utilitzat el mateixos indicadors per a les dues activitats del primer semestre (debat i *role playing*), modificant el redactat dels ítems, atenent a la funció assignada a cada subjecte (heteroobservació o autoobservació). En el cas del *role playing*, els observadors que havien seguit la representació d'un mateix actor havien d'arribar després a un consens de valoració sobre les dimensions observades. Les dues activitats metodològiques (debat i *role playing*) han estat avaluades en autoobservació i heteroobservació.

Taula 1. Equiparació entre les competències incloses en el pla docent del mòdul «Bases socials del comportament» i el model d'habilitats d'aprenentatge de Chaves (2007)

Competències del Grau implicades	Habilitats d'aprenentatge (Chaves 2007): factors observables	
Saber considerar les diferents perspectives sobre els temes i problemes que es treballen, avaluar-los críticament, fomentar les discussions i prendre decisions adequades (competència núm. 1)	Iniciativa i creativitat	Capacitat d'innovació-creativitat
Comunicar-se efectivament i eficaçment en els diversos contextos socials i culturals (competència núm. 9)	Comunicació	Capacitat de comunicació
		Capacitat relació social
	Adaptabilitat i flexibilitat	Adaptació a situacions noves
		Emocionalment estable – control emocional
Treballar en equip i de manera compromesa amb el grup de treball (competència núm. 11)	Cooperació i treball en equip	Capacitat de persuasió i assertivitat – dots de negociació
	Adaptabilitat i flexibilitat (repetida a la competència anterior)	Adaptació a situacions noves
		Emocionalment estable – control emocional
	Competència i desenvolupament professional	Capacitat d'aprenentatge – Potencial de desenvolupament – orientació a l'assoliment (logro)
	Direcció i supervisió	Orientat per la idea motriu de rendiment - eficàcia

Taula 2. Vinculació entre les habilitats d'aprenentatge, les conductes criteri i l'escenari d'activitat on serà observada la conducta que identifica la competència

Habilitats d'aprenentatge (Chaves 2007):		Conductes criteri (adaptades de Chaves 2007 a la situació d'ensenyament-aprenentatge del mòdul)	Escenari on serà observada la competència
Iniciativa i creativitat	Capacitat d'innovació-creativitat	Ítem 1. Utilitza estratègies i arguments originals.	Debat – Role playing
Comunicació	Capacitat de comunicació	Ítem 2. Bona dicció. Llenguatge verbal i no verbal adequats. Ordre i claredat en els missatges.	Debat – Role playing
	Capacitat relació social	Ítem 3. Capacitat de relació amb els interlocutors. Sensibilitat en el tracte (atemperament, assertivitat). Empàtic. Suscita simpatia en la relació.	
Adaptabilitat i flexibilitat	Adaptació a situacions noves	Ítem 5. Resol fàcilment les premisses de la simulació (representació)	Role playing
	Emocionalment estable – control emocional	Ítem 6. Aguanta amb naturalitat la simulació (presentació). Controla la situació.	

Cooperació i treball en equip	Capacitat de persuasió i assertivitat – dots de negociació	Ítem 4. Manté un paper actiu i resolutiu. Controla la situació.	Role playing
Adaptabilitat i flexibilitat (repetida)	Adaptació a situacions noves	Resol fàcilment les premisses de la simulació (representació).	Role playing
	Emocionalment estable – control emocional	Aguanta amb naturalitat la simulació (presentació). Controla la situació.	
Competència i desenvolupament professional	Capacitat d'aprenentatge – Potencial de desenvolupament – orientació a l'assoliment (logro)	Ítem 7. Assumeix la situació i se situa ràpidament en el rol assignat. Desenvolupa el rol adequadament i responsable.	Debat – Role playing
Direcció i supervisió	Orientat per la idea motriu de rendiment - eficàcia	Ítem 8. Desenvolupa l'esquema d'exposició de forma estructurada i coherent. Se centra en els punts més rellevants i fonamentals. Resol els problemes de forma factible. Estableix objectius.	Debat

Seguint el model elaborat el curs anterior, en el segon curs s'ha aplicat un instrument d'autoinformació, consistent en un qüestionari individual per a recollir la valoració de cada participant (autoavaluació i heteroavaluació) sobre les dimensions competencials de referència (vegeu taula 3).

Taula 3. Pauta d'avaluació de l'activitat

Psicologia dels Grups 2n curs

Instruccions:

Contesta si us plau a les següents preguntes referides a l'actuació de cada un dels membres del teu equip de treball.

Abans de començar, haureu d'assignar-li un número a cada membre del grup. Gràcies!

Membres del grup

	Nom i cognom
1	
2	
3	
4	
5	

Els criteris de valoració són:

A	gens
B	poc
C	bastant
D	molt

A la casella corresponent al teu nom, fes la AUTOAVALUACIÓ.

En quina mesura creus que la següent afirmació reflecteix la participació del company/a en el treball monogràfic realitzat al llarg del semestre?
1. Ha utilitzat estratègies i arguments originals. Ha sabut anticipar comportaments i situacions amb encert.
2. S'ha expressat bé per escrit i oralment, amb bona dicció i amb un llenguatge verbal i no verbal (gestos, postures, etc.) correctes. Ha parlat amb ordre i claredat.
3. Ha sabut relacionar-se amb els interlocutors. Crec que ha estat sensible en el tracte amb els companys. Ha estat assertiu i empàtic.
4. Ha mantingut un paper actiu i resolutiu. Ha controlat la situació.
5. Ha resol fàcilment les premisses de la seva presentació
6. Ha aguantat amb naturalitat la presència d'altres en la seva exposició
7. Ha assumit la part assignada del treball i s'ha compromès des de l'inici amb un esperit col·laborador i d'equip. Ha desenvolupat el seu rol de forma adequada i responsable.
8. Ha desenvolupat la seva tasca de forma estructurada i coherent. S'ha centrat en els punts més rellevants i fonamentals. Ha resol els problemes de forma factible.
9. En conjunt, el nostre grup ha fet una bona feina de treball en equip.

En la primera fase (primer curs), cada estudiant va participar com a actor en una activitat (*role playing* o debat) i també en funcions d'observador dels seus companys. Els responsables de l'execució del projecte han estat els mateixos professors que imparteixen les matèries enunciades, amb el suport d'un ajudant. En el moment de presentar l'activitat, s'informà als alumnes del contingut d'aquesta i dels objectius que es proposaven. Es va tenir cura dels aspectes ètics de l'estudi, en explicar-los clarament que les tècniques d'observació que ells mateixos haurien d'utilitzar servirien per a la millora del propi mètode i per a comprovar la seva utilitat de cara a llur aprenentatge, i que, en cap cas, la informació no afectaria la seva avaluació final del mòdul. N'hi havia prou amb participar en les dinàmiques proposades.

El *role playing* es va fer en subgrups d'uns 8 alumnes, en una franja horària de 2 hores. Es van assignar rols als membres de cada subgrup: els uns eren actors i la resta observadors. Als actors se'ls donaven les instruccions per a la representació i als observadors se'ls instruïa en la tècnica d'observació. Cada grup sencer de 75 alumnes va realitzar dues sessions de *role playing*. Cada un dels petits grups era supervisat per un professor o ajudant. Als participants se'ls donaven per escrit les instruccions mínimes per a desenvolupar l'activitat.

En el debat, cada grup de 75 alumnes, en una franja horària d'1 hora, es va estructurar en subgrups d'uns 18 alumnes. Abans d'iniciar l'activitat de debat, es comunicà als alumnes el tema sobre el qual es debatiria. Van intervenir subdividits en dos grups, assignant a cada part,

just a l'inici, el paper de defensor/contrari al dilema plantejat. Els temes tractats en els debats els proposà el corresponent professor, en funció dels continguts desenvolupats en l'assignatura *Psicologia Social*. L'estructura metodològica per a dur a terme les dues activitats fou la mateixa:

1. Presentació de l'activitat i dels objectius a assolir. Explicació als observadors.
2. Organització dels grups de participants i assignació de rols.
3. Representació del *role playing* o realització del debat.
 - (A) contestar l'autoavaluació per part dels actors i
 - (B) en el cas del *role playing*, consens dels observadors sobre els aspectes observats
4. Devolució de les observacions per part dels observadors.
5. Reflexió de tot el grup participant.

Finalment, un cop dutes a terme totes les activitats, la major part dels alumnes havia desenvolupat, com a mínim, un paper de protagonista (actor de *role playing* o participant en el debat) i havia fet, també, tasques com a observador/a.

Aquestes aplicacions metodològiques tenen dos precedents que cal ressaltar. Una, l'activitat educativa paral·lela dels professors que han intervingut, que són, al mateix temps, tutors de seminari; l'altra, derivada d'experiències prèvies en l'àmbit de la formació d'adults, on es demostra que aquestes estratègies són particularment efectives per a l'adquisició de competències i habilitats comunicatives i cooperatives.

En la segona fase (segon curs) del projecte, la metodologia de l'assignatura *Psicologia dels Grups* s'ha adequat també al pla docent i, concretament, a l'espai de grup mitjà vinculat a aquesta matèria. El treball de camp realitzat pels estudiants en la matèria ha estat l'element articulador per a desenvolupar aquestes competències, d'acord amb els objectius específics de l'assignatura i a partir de les competències identificades en la primera part d'aquesta recerca (segon semestre de 2009-2010) i del seu nivell d'assoliment. Cada equip havia de fer un treball de camp sobre grups o col·lectius reals, on s'havien de detectar diferents aspectes de grup (tipologia, identitat, activitat, missió, comportament individual i de grup, fenòmens psicosocials derivats del grup, etc.) exposats pel professor a les classes teòriques de gran grup. L'autoavaluació i l'heteroavaluació sobre l'actuació dels equips de treball es concreta en l'instrument d'autoinformació (taula 3). Els ítems d'aquest instrument es corresponen amb les dimensions establertes per a avaluar les competències detectades amb les tècniques de grup utilitzades en el primer semestre.

En la primera part de la recerca (primer mòdul), s'han identificat les estratègies del debat i del *role playing* a partir del treball preliminar d'anàlisi del pla d'estudis de grau de Psicologia i de l'estructura horària i

de calendari de la institució. S'han seleccionat, del model escollit, les vuit competències que havien de ser desenvolupades i s'ha creat una estratègia per a l'anàlisi de les competències a partir d'una tècnica d'observació doble (autoavaluació i heteroavaluació). Els dos instruments revelen una simetria elevada en la valoració de les diferents competències estudiades. Malgrat l'escassa dispersió de les valoracions, s'obtenen lleugeres diferències en les competències d'*innovació-creativitat* (ítem 1), en l'activitat del debat, i en les *habilitats de comunicació* en ambdues activitats (*role playing* i debat) i també es detecta una tendència a sobrevalorar, en el *role playing*, les competències de *comunicació*, *la preparació de l'actuació* i *la capacitat d'aprenentatge*.

En la segona part de la recerca (segon mòdul), els resultats demostren un increment en les dimensions següents: *capacitat de creativitat i innovació*, *capacitat de comunicació*, *capacitat de relació social*, *capacitat de persuasió i assertivitat*, *adaptació a situacions noves*, *estabilitat emocional i control emocional*, *capacitat d'aprenentatge i rendiment-eficàcia*. També, aquí, les diferències entre l'autoavaluació i l'heteroavaluació són escasses, la qual cosa ens permet pensar que la millora percebuda és coincident tant en la pròpia valoració com en la valoració que fan d'un mateix els altres membres de l'equip, ja que tots ells són avaluats per la resta. Tal vegada, amb prudència, es pot interpretar que l'experiència realitzada durant aquests dos períodes permet als estudiants millorar en algunes de les competències estudiades.

Discussió/Limitacions

El desenvolupament d'aquesta metodologia docent en l'espai de «grup mitjà» ens ha permès fer un seguit d'observacions, relacionades directament amb la seva implementació, que recollim, com a comentaris, conclusions i limitacions, a continuació:

1. L'aplicació de diferents tècniques participatives en l'escenari de grup mitjà ha permès comprovar la seva utilitat a l'hora de desenvolupar algunes de les competències que es proposen per al primer curs de Psicologia en l'actual pla d'estudis de grau, especialment aquelles que intervenen en processos d'interacció, comunicació i influència social, ja sigui entre els membres d'un mateix grup o per fer front o rebatre idees o arguments del grup oposat. D'aquesta manera, hem impulsat l'aprenentatge entre iguals. (Objectius 1 i 2).
2. No s'ha tractat d'aplicar, però, unes activitats o tècniques buides de continguts, sinó aquelles que ens han permès aprofitar una posada en escena dels materials de discussió propis d'aquestes assignatures. Amb això s'ha aconseguit una doble finalitat: el reforçament de les competències centrades en l'adquisició de coneixements específics

- de cada matèria (intramodular) i la vinculació i integració de coneixements d'àrees limítrofes (intermodular). (Objectiu 3).
3. Constatem que l'espai de «grup mitjà»  s idoni per a desenvolupar tècniques participatives àgils i flexibles, on els alumnes adquireixen el protagonisme suficient per mostrar un determinat grau d'assoliment de les competències programades. També el professor pot reflexionar sobre les competències basades en la seva expertesa i capacitat de dinamització o moderació dels grups i d'ajustar la metodologia a les necessitats reals dels grups i subgrups d'alumnes, facilitant que els processos d'ensenyament i aprenentatge es canalitzin, principalment, entre els propis alumnes. (Objectiu 4).
 4. Al marge dels aspectes susceptibles de ser millorats en futures intervencions i en possibles recerques que es puguin dur a terme en projectes d'MQD, s'han recollit dades per donar continuïtat a una recerca empírica que estableix comparacions amb un grup control de tercer curs de llicenciatura de Psicologia sobre les competències estudiades. (objectiu 5).
 5. En relació als objectius específics del projecte, l'experiència viscuda ens ha perm s explorar les possibilitats metodològiques del grup mitjà, identificant les competències que són susceptibles d'exercitar en aquest escenari (objectiu específic 1) i facilitant la participació activa de l'alumnat en el procés d'E-A, des del moment que s'han incorporat l'autoavaluació i l'heteroavaluació, com a instruments que permetin als participants valorar el nivell de rendiment i d'aprenentatge propi i dels seus companys, donant continuïtat al treball cooperatiu al llarg de dos semestres consecutius (objectius específics 2 i 3).
 6. Tanmateix, la competència de «treballar en equip i de forma compromesa amb el grup de treball» (dissenyada i plantejada per part de l'equip docent com a competència crítica en el mòdul Persona i Context I, matèria de Psicologia dels Grups, segon semestre), surt reforçada amb la perspectiva de treball longitudinal de dos semestres consecutius (objectiu específic 4).
 7. També hem pogut constatar la importància del nivell inicial dels alumnes en relació a les diferents competències que es posen en joc, fet que permet una reflexió sobre les possibles modificacions de disseny o d'estratègies plantejades en els plans d'estudis (objectiu específic 5).

Finalment, enumerem algunes limitacions de l'estudi:

1. No ha estat fàcil encaixar simultàniament l'execució del projecte en el primer any d'aplicació dels nous plans d'estudis de grau, però pensem que l'aparició de l'espai de «grup mitjà» era una oportunitat per a començar a provar estratègies per a la seva optimització. Tot i

que el projecte d'MQD contemplava un treball vinculat a les competències pròpies del mòdul, en algun moment la necessitat de recollir dades ha «forçat» un ajustament de la programació habitual de la matèria. Per això recomanem tenir present, també, la programació de les activitats en les planificacions de les matèries i dels mòduls.

2. El repartiment irregular dels alumnes entre els diferents rols desenvolupats (primer curs) ha impedit avaluar l'evolució del mateix alumne al llarg de les sessions.
3. Atès que es tracta, possiblement, d'una primera experiència, es va optar per limitar la recollida de dades als fulls de registre observacionals. Tal vegada, en ocasions posteriors, es poden obtenir uns registres més rics en dades, utilitzant altres mitjans tecnològics.
4. Malgrat que l'assignació del paper d'«observadors» als mateixos estudiants era una manera d'agilitar l'estratègia metodològica i també, com s'ha comprovat, una manera d'iniciar la seva formació en aquesta competència, la falta d'expertesa ha limitat la fiabilitat dels registres. Tot i que van rebre consignes i instruccions clares i concises sobre què havien de fer i com fer-ho, caldria fer una preparació específica sobre la funció d'observar, per tal d'evitar la possible dispersió de criteris a l'hora d'avaluar i d'autoavaluar-se.
5. En la valoració sobre el rendiment de l'equip realitzada en el segon curs, cal comptar també amb el possible biaix derivat dels processos subjectius d'avaluació.

Aquest projecte ha estat possible mercès a dos AJUTS PER AL FINANÇAMENT DE PROJECTES PER AL DISSENY, PLANIFICACIÓ I AVALUACIÓ DE MÒDULS DOCENTS DELS NOUS PLANS D'ESTUDIS DE GRAU A LA FPCEEB, cursos 2009-2010 i 2010-2011.

Referències

- Albert, L. & Simon, P. (1991). *Las relaciones interpersonales. Manual del animador*. Barcelona: Herder.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2005). *Guia per al disseny d'un perfil de formació. El cas de Psicologia*. Barcelona: AQU.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprenentatge en grup a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Beal, G.M., Bohlen, J.M. & Raudabaugh, J.N. (1994). *Conducció i acció dinàmica del grup*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Birkenbihl, M. (1990). *Formación de formadores*. Madrid: Paraninfo.
- Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Pearson Educación.
- Borrell, F. (1996). *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona: Gestión 2000.

- Chaves, A. (2007). *El perfil acadèmic de sortida del psicòleg de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en recursos humans des de la perspectiva de les competències*. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la t che. El ments d'ergonomie cognitive*. Berna: Peter Lang.
- Di Maria, F. & Falgares, G. (2005). *Elementos de psicología de los grupos. Modelos teóricos y ámbitos de aplicación*. Madrid: McGraw-Hill. / Interamericana de España, S.A.U.
- Document d'Identitat, FPCEE Blanquerna (2002).
- Gil, F. & Alcover, C. M. (Coord.). (1999). *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Pirámide
- González, P. (Coord.). (1997). *Psicología de los Grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. & Duran, D. (2001). *Entramats. M todes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona. Edeb .
- N n ez, L.N. & Navarro, M.R. (2007). *Dramatización y educación. Aspectos teóricos*. Teoria educativa, 19. 225-252.
- Tuning Educational Structures in Europe (2001). *Tuning Educational Structures in Europe: Background* [En xarxa]. Disponible a: <http://odur.let.rug.nl/TuningProject/background.asp#2>

Resumen

Este trabajo, implementado durante los dos primeros cursos del Grado de Psicología, se focaliza en la aplicación de diferentes técnicas participativas en torno a la competencia de trabajo en equipo, que figura en el plan docente de los módulos de ambos cursos y en la ubicación del espacio docente que llamaremos *grupo mediano* (pequeño grupo en el los planes de estudio).

Concretamente, la actividad del primer curso se ha desarrollado en el marco de la materia *Psicología Social* y la del segundo curso en el marco de la materia *Psicología de los Grupos*. El trabajo se ha centrado tanto en aspectos metodológicos como en aspectos de autoevaluación i heteroevaluación de las personas participantes en los equipos de trabajo constituidos en el grupo mediano. La comprensión de la actividad por parte de los alumnos y la reflexión como forma de aprendizaje han sido fundamentales en el proceso.

La coincidencia en las valoraciones de la autoevaluación y de la heteroevaluación, tanto en el primer curso como en el segundo curso, nos

permite dar crédito a la evolución favorable experimentada en gran parte de las dimensiones competenciales estudiadas a lo largo de los dos semestres. Estos resultados podrán ser confirmados empíricamente en la investigación, aún en curso, que compara este grupo focal (los mismos sujetos de primer y segundo curso de grado de Psicología) con un grupo control de tercer curso de la licenciatura de Psicología.

Palabras clave: Grado de Psicología, competencias interactivas, metodología de grupo.

Abstract

This study, implemented during the first two years of the Degree in Psychology for two consecutive semesters, focuses on the application of different participatory techniques for the competence of teamwork, which is at the syllabi of the modules of the two years and in the teaching setting we will call medium group (small group in the curriculum). Particularly, the activity of the first year was developed in the subject Social Psychology, and that of the second year in the subject Group Psychology. The study focused both on methodological aspects and self-assessment and peer assessment aspects of participants in the working teams inside the medium group. Relational competences were analyzed, as established by Chaves (2007). The students' comprehension of the activity and reflection as a tool to learn and improve performance were essential in this process.

The coincidence of statements from self-assessment and peer assessment, both in the first year and in the second year, allows us to believe in the favourable evolution of many competence dimensions studied throughout these two semesters. These results may be empirically confirmed with research, still in process, which compares this focus group (the same subjects in their first and second years of the new Psychology course) with a control group in their third year of the old Psychology degree course.

Keywords: Degree in Psychology, interactive competences, group methodology.