

# Efecto de la implementación de tareas de trabajo activo en el rendimiento académico y en la actitud hacia la materia en estudiantes de psicología

---

*Emilia Serra*

*Mari Carmen Abengózar*

*Luis Gómez*

*Josefa Pérez-Blasco*

*Paz Viguer*

*Juan José Zacarés*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universitat de València

**RESUMEN:** *En el proceso que supone la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio en una gran parte de Universidades españolas, presentamos un estudio realizado en la Universidad en Valencia. En él, se pretende valorar el efecto de actividades complementarias de carácter voluntario, tales como grupos de investigación y la realización de prácticas, en el aumento del rendimiento y en el desarrollo de actitudes positivas hacia el módulo teórico de la materia (en nuestro caso, Psicología del Desarrollo). Los resultados parecen confirmar la influencia hipotetizada.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Docencia universitaria; actividades voluntarias; Psicología del Desarrollo; nuevos planes de estudio.*

**SUMMARY:** *With relation to the new plans of study being established at most Spanish Universities, we present research carried out at the University of Valencia. We try to assess the effect of complementary and voluntary activities, such as student groups of research and the achievement of practices on the increase of academic output and on positive attitude development towards the theoretical part of the subject (in our case, Developmental Psychology). The results seem to confirm the influence hypothesized.*

**KEY-WORDS:** *University teaching; voluntary activities; Developmental Psychology; new plans of study.*

## INTRODUCCION

El acelerado desarrollo económico y la transición democrática vivida en España durante las últimas décadas, han intensificado las demandas dirigidas al sistema educativo en todos sus niveles. Se han producido importantes modificaciones en nuestra sociedad, en el contexto cultural, tecnológico y productivo que han hecho necesario afrontar una reforma global del sistema educativo. Esta reforma está afectando a todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación universitaria. El principal cambio en su filosofía es la consideración de las personas como sujetos de educación desde el momento del nacimiento hasta sus últimos días, posibilitando su formación a lo largo de toda la vida. Por lo que respecta a la enseñanza superior, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) trata de adaptar los estudios a las nuevas necesidades sociales, posibilitando una formación acorde con las exigencias del mercado laboral.

En los estudios de Psicología de la Universidad de Valencia, el plan de estudios vigente hasta la actual reforma, data de 1973, siendo sus características diferenciales con respecto a los nuevos planes, una menor optatividad en la elección del itinerario formativo, un importante contenido de materias de Filosofía y Pedagogía y una escasa oferta de prácticas. El sentir común de gran parte del profesorado era la insatisfacción frente a esta situación. Muchos de ellos, han tratado de posibilitar a sus alumnos la realización de prácticas, seminarios, o grupos de investigación para suplir esta falta de vinculación con la práctica cotidiana de futuros profesionales.

Las prácticas y las actividades complementarias han sido introducidas en los planes de estudios universitarios entendiéndose que propician un modelo de interacción del alumnado con el medio que genera modificaciones significativas de sus capacidades. Un doble soporte teórico avala esta estrategia:

1. El valor del desarrollo de actividades grupales de aprendizaje como provocador de la interdependencia positiva de objetivos, tareas, recursos y roles entre los miembros del grupo, la interacción directa entre iguales y la del alumnado con la materia y los procesos de aprendizaje. Estos planteamientos de aprendizaje cooperativo (“cooperative learning”) implican el uso de destrezas de trabajo en grupo y de habilidades sociales en grupos de heterogeneidad constitutiva, aunque de responsabilidad compartida (Díaz-Aguado, 1996; Gil Fernández, 1991). Existe una gran diversidad de modelos de aprendizaje cooperativo experimentados con éxito sobre todo con alumnos de primaria y secundaria. En general, los estudiantes universitarios muestran también una mayor satisfacción y una percepción más positiva respecto al uso de estos métodos en el aula (Hagen y Moffatt, 1992). En el trabajo concreto que presentamos se ha elegido una variante de la modalidad de “Investigación en grupo” (“Group Investigation” o GI, Sharan, 1990) en la que cada grupo de alumnos elige un tema de investigación, distribuye las tareas específicas que implica entre sus miembros para desarrollarlo y elabora un informe final. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que permita desarrollar bien la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información y discutiéndola entre los miembros del equipo. Este modelo es especialmente adecuado como resume Díaz-Aguado (1996:171) “en contextos homogéneos, con alumnos adolescentes, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habi-

lidades cognitivas y sociales que les permite trabajar con gran autonomía”, lo que es el caso de los alumnos universitarios.

2. El otro apoyo radica en el interés de que los nuevos aprendizajes se estructuren sobre los conocimientos, capacidades y aptitudes previas, estableciendo nuevas relaciones conceptuales y, especialmente, que doten de funcionalidad a la conducta del sujeto, es decir, de contextualización que permita la comprensión integrada y la puesta de acción adaptativa. Desde los trabajos de Ausubel, sabemos que la significatividad de los aprendizajes se asocia a la reorganización del conocimiento de la realidad y a la transferencia a otras situaciones y realidades y genera el descubrimiento de los principios y procesos que las explican (Ausubel et al., 1983).

Para el profesorado, el logro de la significatividad en los aprendizajes, supone, con respecto a la organización de las actividades de E/A, que estas actividades resulten situaciones en las que el alumno analice y perciba la limitación e inconsistencia de sus conocimientos previos como elemento motivador del descubrimiento de nuevos esquemas cognitivos más ajustados a la realidad. El empleo de las prácticas y las actividades en grupo se basa en la hipótesis de que son especialmente generadoras de situaciones en las que se facilitan las tres condiciones precisas para el logro de la significatividad en los aprendizajes: mayor oportunidad de logro de potencialidad significativa de los nuevos materiales, mayor combinación y contraste entre estructuras cognoscitivas previas y ampliación de ideas relevantes que puedan ser relacionadas con los conocimientos nuevos y, especialmente, generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje, asociadas a actitudes activas (García Madruga, 1990).

Aunque en nuestro país las investigaciones conocidas sobre enseñanza universitaria de la psicología son prácticamente inexistentes, estas actividades complementarias sí han demostrado su eficacia en el contexto anglosajón. Así, p.e., se han diseñado cursos académicos de distintas materias psicológicas mediante la dinámica de taller o “workshop” (Goldstein, 1993), del método de “conferencia” o seminario activo (Underwood y Wald, 1995), a partir de la elaboración de escalas de medida (Camac y Camac, 1993) y de la creación de juegos infantiles (Nigro, 1994). Todos estos esfuerzos didácticos, al combinar tanto una adecuada estructuración por parte del profesor de las actividades como un mayor nivel de participación de los alumnos, permiten no sólo su progreso académico (Díaz-Aguado, 1986) sino también el incremento de su capacidad para el pensamiento crítico y el juicio reflexivo (Kronholm, 1996).

En el citado marco se encuadra la investigación que presentamos a continuación, llevada a cabo durante el curso 1993-1994 en la materia Psicología Evolutiva. Esta asignatura, de carácter obligatorio y anual en primer ciclo, fue impartida a estudiantes de Tercer Curso de Psicología y del Curso de Adaptación. Este curso representó un período idóneo y especialmente oportuno para evaluar posibilidades de mejorar la enseñanza de la materia con actividades complementarias a la lección magistral. Con el fin de valorar el efecto de actividades complementarias, de carácter voluntario, se plantea el presente diseño, a fin de poner en marcha, en el plan nuevo, las opciones más idóneas. Se trata por tanto de un análisis previo a la implementación de las prácticas obligatorias, para ver si realmente tales prácticas o la

participación en grupos de investigación son estrategias útiles tanto para aumentar el rendimiento académico como para favorecer actitudes positivas hacia el módulo teórico de la materia.

## 1. METODOLOGIA

### Hipótesis generales.

1ª. Los estudiantes que han elegido las opciones “A” (Prácticas) o “B” (Grupos de Investigación), obtendrán mejores calificaciones que los del grupo control, en la evaluación objetiva.

2ª. Los estudiantes que han elegido la opción “A” (Prácticas), de contenido aplicado a las áreas temáticas teóricas, obtendrán mejores puntuaciones que los que eligieron la opción “B” (Grupos de Investigación), dado que en los Grupos de Investigación se trabaja sobre aspectos específicos de investigación en Psicología del Desarrollo.

3ª. Las actitudes de los estudiantes acerca de la materia, en general, serán más favorables en los de la opción “B” (Grupos de Investigación), seguidos de los de la opción “A” (Prácticas).

4ª. Las actitudes hacia el tipo de opción voluntaria elegida serán mejores en el grupo de opción “B” (Grupos de Investigación), ya que favorece la interacción, disminuye la verticalidad respecto a la estructura departamental, existe evaluación continua e inicia el camino hacia las posibilidades de investigación en el futuro.

5ª. El efecto de los tipos de opción, “A” y “B”, será diferencial en los estudiantes de 1º y en los de 3º curso.

### Variables consideradas.

Las variables independientes que se han considerado son el tipo de opción complementaria (Prácticas o Grupo de Investigación) y el curso de los estudiantes (tercero o primero). Las variables dependientes son el rendimiento objetivo en las pruebas de evaluación y la actitud ante la materia.

Variables independientes:

\* *Tipo de opción complementaria:*

- Realización de **Prácticas** mediante el “Cuaderno de Prácticas”

- Participación en **Grupos de Investigación**, tutorados por Becarios de F.P.I. adscritos al Departamento, por estudiantes de 5º Curso que se encuentran realizando su Tesis de Licenciatura y por estudiantes de III Ciclo en vías de realización de su Tesis Doctoral.

\* *Tipo de estudiantes:*

- Alumnos de Primer Curso de Psicología (adaptación excepcional efectuada en el presente curso con vistas a la implantación del Nuevo Plan de Estudios).

- Alumnos de Tercer Curso de Psicología (incluimos también aquí a los alumnos del curso de Adaptación).

Variables dependientes:

\* *Rendimiento objetivo en las pruebas de Evaluación.*

- Nota obtenida en el Primer Parcial (febrero).

- Nota obtenida en el Segundo Parcial (mayo).

- Calificación Final.

Las calificaciones en los parciales se operacionalizaron en una escala de 0 a 5 según las siguientes equivalencias:

- 0 (Suspenso no compensable) = 0 a 4

- 1 (Suspenso compensable) = 4,1 a 5

- 2 (Aprobado) = 5,1 a 6,5

- 3 (Notable) = 6,6 a 8,5

- 4 (Sobresaliente) = 8,6 a 9,5

- 5 (M. Honor) = Más de 9,6

\* *Actitudes ante la materia.*

Actitudes ante la opción complementaria (utilidad, dificultad, interés, aplicación de contenidos teóricos).

## **Instrumentos**

El instrumento utilizado para medir las Actitudes ante la materia fue un cuestionario con formato de respuesta tipo Likert de diez puntos y formado por 13 ítems. De ellos, hay dos que se refieren a información sobre la actividad voluntaria elegida por el alumno y uno en el que se le pide que elija entre varias opciones la que mejor indique el aspecto más valorado de la actividad voluntaria. El resto de ítems evalúa cuestiones más específicas, sobre todo centradas en la “utilidad” de las actividades voluntarias para distintos fines.

## **Muestra**

Los sujetos quedaron adscritos a *dos grupos experimentales* (Grupo P y Grupo I) y *un grupo control* (Grupo C), sumando un total de 273.

Grupo P: Constituido por estudiantes de 1º y 3º que optaron por la actividad “Prácticas”. (N = 65 alumnos, 43 de 1º y 22 de 3º).

Grupo I: Estudiantes de 1º y 3º que optaron por la actividad “Grupos de Investigación”. (N = 94 alumnos, 60 de 1º y 34 de 3º).

Grupo C: Control. Estudiantes que no realizaron ninguna de las actividades complementarias. (N = 114 alumnos, 88 de 1º y 26 de 3º).

En cuanto a su distribución por cursos, 191 pertenecían a grupos de 1º, mientras que los restantes 82 formaban parte del grupo de 3º. Esta proporción es semejante a la de la población total de alumnos de donde se extrajo la muestra (N=702), a saber, los tres grupos en los que los autores del trabajo impartieron su docencia: dos de primer curso (N=419) y uno de tercero (N=283). En los gráficos 1 y 2 se reflejan la composición de la muestra.

A la vista del gráfico 1, por tanto, se puede verificar que el grupo experimental (Prácticas + Investigación) está formado por 179 alumnos (58,24 % de la muestra) frente a los 94 alumnos que constituyen el grupo control (41,76 % de la muestra).

La muestra definitiva no es la que aparece en el proyecto inicial debido a que el número de alumnos que optaron por los distintos tipos de actividades voluntarias fue algo inferior al previsto. Además, entre los que escogieron una determinada opción complementaria, no todos estuvieron presentes el día en que se evaluaron las distintas opciones.

Insertar aquí el gráfico 1

Insertar aquí el gráfico 2

### **Procedimiento.**

Los alumnos eligieron voluntariamente la posibilidad de realizar, a lo largo del curso, una actividad complementaria:

- Opción A: “Cuaderno de Prácticas”
- Opción B: “Grupo de Investigación.

Los alumnos que eligieron la opción “A”, desarrollaron al menos cuatro de las actividades recogidas en el Cuaderno de Prácticas (Serra et al., 1993). Las cuatro prácticas que la integran, corresponden a cuatro áreas distintas del programa, debiendo corresponder obligatoriamente una de las cuatro a los contenidos de las Areas 1 y 2 (Introducción-Conceptos Básicos y Metodología). Los electores de esta opción, recibieron en una clase teórica de frecuencia mensual, la explicación de un módulo de prácticas, (seis sesiones). El apoyo bibliográfico, aclaración de cuestiones como análisis de datos, instrumentación, comentarios, etc. se completó en el horario de atención a alumnos, a lo largo de todo el curso (ver anexo).

Los alumnos que eligieron la opción “B”, dispusieron de doce grupos de investigación, diferentes en cuanto a contenidos, metodología, etc. (En el Anexo presentamos un ejemplo-tipo de programaciones de dichos Grupos de Investigación). Se llevó a cabo mediante trabajo individual en combinación con el trabajo en pequeño grupo o en grupo medio, y en reuniones quincenales de coordinación con el tutor.

## **2. RESULTADOS**

### **2.1. Análisis de correlaciones.**

Al utilizar en los análisis posteriores las calificaciones parciales además de las finales, ha interesado controlar la relación entre ambas calificaciones.

Insertar aquí la tabla 1

Los resultados, a la vista de la tabla 1, indican que:

(a) existe un correlación suficientemente alta como para considerar que el primer parcial es un buen predictor de la calificación final. El segundo parcial lo sería en mayor medida.

(b) como era esperable, las correlaciones en el grupo control son más altas, ya que no se ha aumentado la puntuación “extra” por el hecho de haber realizado esta actividad voluntaria.

## **2.2. ANOVAS por grupos de opción voluntaria**

### **2.2.1. Calificaciones**

Las calificaciones tanto parciales como finales son más bajas en el grupo control que en el grupo experimental (tanto en el grupo de investigación como en el grupo de prácticas), tal y como se puede comprobar en las tablas 2 y 3.

Insertar aquí la tabla 2

Insertar aquí la tabla 3

Como se puede comprobar, el *grupo de investigación* es, de los tres, el que alcanza un mayor rendimiento objetivo, expresado por las calificaciones parciales. Hay que destacar aquí, además, que esta diferencia se aumenta incluso en el 2º parcial, donde el grupo de prácticas y el control se acerca en sus puntuaciones. De este dato podríamos deducir una progresiva implicación de los alumnos de los grupos de investigación en la asignatura, lo que se traduce en una motivación incrementada por su estudio y profundización. Se verifica por tanto nuestra 1ª hipótesis general que hacía referencia a la mejor calificación esperable en los alumnos del grupo experimental, especialmente en el caso de los pertenecientes al grupo de investigación. No se ve confirmada, en cambio, la 2ª hipótesis: una elevada y continuada motivación parece más determinante sobre el rendimiento objetivo que el trabajo sobre los contenidos (Rodríguez Espinar, 1982).

### 2.2.2. Actitudes ante la materia

En este apartado, analizaremos una serie de variables del cuestionario utilizado sobre diversos aspectos actitudinales hacia la asignatura en general y hacia las actividades voluntarias en particular. Mediante el análisis de estas variables pretendemos captar las diferencias subjetivas en la percepción de la utilidad de estas actividades complementarias de la docencia “tradicional. Hay que destacar ya la importancia que tienen estos resultados para el diseño de los módulos prácticos en las materias de psicología del desarrollo en particular y de psicología en general de los nuevos planes de estudio.

Insertar aquí la tabla 4

\* Con respecto al ítem 3: “¿Qué valoración te merece la didáctica de la materia de Psicología Evolutiva tal como se ha impartido (clases teóricas, profesores, oportunidad de colaborar, desarrollo en la práctica de los conocimientos,...?”

No existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos - control, de investigación y el de prácticas-aunque las medias son bastante elevadas. Este dato indica un alto grado de satisfacción respecto al planteamiento didáctico de la asignatura.

\* Con respecto al ítem 4: “¿Cuánto valoras el conocimiento de los niños, adolescentes, adultos y ancianos después de haber cursado Psicología Evolutiva en relación a lo que antes conocías?”

Partíamos de la hipótesis de que el grupo de investigación presentaría las puntuaciones más altas. A pesar de que no existen diferencias significativas entre

los tres grupos, sí parece existir una tendencia en la dirección de la hipótesis anteriormente señalada.

*\*Con respecto al ítem 5: “¿Cómo valoras la utilidad del trabajo complementario (prácticas o grupos de investigación)?”*

Tampoco se han hallado diferencias significativas entre los tres grupos, aunque sí una ligera tendencia del grupo de prácticas por su mayor relación con el contenido global con la asignatura.

*\*Con respecto al ítem 6: “¿Valoras su utilidad para profundizar en los conocimientos teóricos?”*

Tampoco existen diferencias significativas, aunque constatamos un efecto de “arrastre”, ya que el grupo de prácticas sigue marcando la tendencia anterior.

*\*Con respecto al ítem 7: “¿Valoras su utilidad para entrar en contacto con los compañeros de curso y trabajar cooperativamente?”*

En este caso, tal y como se puede constatar en la tabla 4, sí existen diferencias estadísticamente significativas, siendo el grupo de investigación el que parece haber encontrado un mayor contacto cooperativo en esta actividad voluntaria.

*\*Con respecto al ítem 8: “¿Valoras su utilidad para conocer mejor a los profesores/departamento/investigaciones que se realizan...?”*

A la vista de la tabla 4, se constata la existencia de diferencias significativas estadísticamente en esta variable, siendo el grupo de investigación los que parecen beneficiarse en mayor medida con de un acercamiento más estrecho y real al mundo universitario.

*\*Con respecto al ítem 9: “¿Por lo que conoces de los compañeros que han escogido la opción alternativa a la que tú escogiste (grupo de investigación/prácticas, según el caso) cómo valoras tu elección?”*

Tanto este ítem como el siguiente (ítem 10), se introdujeron con el fin de inducir procesos comparativos en los alumnos sobre la valoración subjetiva de la actividad realizada. Estas comparaciones son las que de modo natural se producen en los contextos de interacción “reales” de los alumnos (comentarios en clase, discusión de puntos de vista, balances ganancias/pérdidas en relación al esfuerzo realizado, etc.). Si encontramos diferencias importantes en estas variables, por encima de la tendencia espontánea a considerar la elección propia como la mejor por encima del resto, podremos especificar la fuerza y sentido de estos procesos de comparación social.

Existen considerables diferencias significativas entre el grupo control con respecto tanto al grupo de investigación como al grupo de prácticas, lo cual podría indicar un reconocimiento del enriquecimiento que supone el trabajo tanto en grupos de prácticas como en grupos de investigación por parte de los alumnos del grupo control (ver tabla 4).

*\*Con respecto al ítem 10: “¿Y la opción de los otros?”*

Las puntuaciones obtenidas fueron las complementarias, a las obtenidas en la variable anterior, tal y como se muestra en la tabla 4.

*\*Con respecto al ítem 11: “De los siguientes conceptos cuál de ellos (señala sólo uno) es el que valoras como de mayor utilidad por tu trabajo en prácticas o grupo de investigación:*

- Subida de 1 punto sobre la calificación final (0)*
- Contacto con profesores/investigadores (1)*
- Contacto y conocimiento de investigaciones (2)*
- Profundización en contenidos teóricos (3)*
- Conocimiento de compañeros”(4)*

Los resultados en esta variable nominal aportaron una relevante información sobre el aspecto más valorado de las actividades voluntarias entre los alumnos y constatar posibles diferencias en las prioridades según su grupo de adscripción .

Insertar aquí la tabla 5

A la vista de la tabla 5 y del gráfico 3, podemos afirmar que los alumnos del grupo de prácticas optaron por esta opción fundamentalmente por la subida de un punto sobre su calificación final y, en segundo lugar, por la profundización en los conocimientos teóricos.

Insertar aquí el gráfico 3

En cuanto al grupo de investigación, el mayor interés parece apuntar hacia el contacto y conocimiento de investigaciones, que es resaltado por más de la mitad de los sujetos. La prueba de  $X^2$  mostró una asociación entre el tipo de opción voluntaria elegida y los motivos más valorados como útiles ( $X^2(8) = 44,99$ ,  $p < .0001$ ). El coeficiente de correlación  $V$  de Cramer fue de .335 y el de contingencia de .428, lo que indica la presencia de una relación bastante intensa entre ambas variables.

### **2.3 ANOVAS por cursos**

En general, podemos afirmar que las diferencias en las distintas variables según el curso al que pertenecían los alumnos, fueron bastante menores que las originadas por el tipo de actividad voluntaria elegida.

Insertar aquí la tabla 6

La media del grupo de primero es significativamente más alta que la del grupo de tercero, con respecto al primer parcial, lo cual se explicaría quizás por el contenido teórico más sencillo y asequible para los de primero. En cambio, en el segundo parcial las medias se invierten ya que los de tercero superan a los de primero, aunque no significativamente, quizás porque la edad cronológica superior favoreció el estudio más sistemático y reflexivo requerido para el contenido del segundo parcial.

En cuanto a las actitudes ante la materia, encontramos pocas diferencias significativas en función del curso de origen. En la tabla 7 reflejamos las dos únicas variables donde aparecieron. A la vista de la tabla 7, podemos concluir que los alumnos de 1º curso, manifiestan una actitud más favorable que los alumnos de 3º frente al modo en que la asignatura “Psicología Evolutiva” ha sido impartida por los profesores que presentan la investigación.

Insertar aquí la tabla 7

Como podemos observar en la tabla 7, los alumnos de primer curso valoran algo más positivamente que los de tercero las posibilidades que las actividades complementarias ofrecen para conocer a los compañeros y para realizar trabajos en grupo.

Existen diferencias significativas entre los alumnos de primero y tercero únicamente en dos variables: *didáctica de la materia* y utilidad para establecer *relaciones cooperativas con los compañeros*. Los alumnos de primero parecen hallarse más acostumbrados al tipo de trabajo por grupos, además de haber obtenido un mayor beneficio a la hora de establecer relaciones sociales, trabajo ya efectuado por los alumnos de tercero a lo largo de su carrera. Nos inclinamos a interpretar estas diferencias como resultado de las expectativas positivas que, en general, un estudiante de cualquier carrera suele tener en su primer curso en la universidad. Esto nos está indicando la necesidad de que los docentes intenten mantener a lo largo de toda la carrera el interés inicial de sus alumnos. Se evitaría así muchos abandonos y, sobre todo la desilusión progresiva por lo que la universidad puede ofrecer.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Consideramos como valor prioritario para el equipo de investigación la **reflexión y evaluación** acerca de una actividad didáctica dirigida por la Coordinadora del Equipo desde 1988 e implementada por los diferentes miembros del equipo en calidad tanto de estudiantes y colaboradores de segundo ciclo como de profesores universitarios. Nos hemos situado de esta manera en el primer vértice, el de la investigación, que Santos (1993) señala formando parte de un triángulo equilátero definitorio de la concepción del profesor como práctico que explora e indaga sobre el significado y los valores de su actividad. Sólo sobre dicha investigación colegiada, superadora del individualismo docente, podrán derivarse los otros dos vértices del perfeccionamiento y la innovación.

2. Se valora como positiva y útil la realización de **actividades voluntarias complementarias** en una u otra modalidad, si bien el grupo de investigación posee características que lo hacen especialmente recomendable por lo siguiente:

a) **Integración y cooperación** entre alumnos a la entrada de la licenciatura. Esto adquiere mayor importancia dado que la asignatura Psicología del Desarrollo queda enmarcada en primer curso en el Plan Nuevo de Psicología. Nuestros datos se suman así a la extensa literatura sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo, en este caso los que se derivan de la interacción dentro de la mayoría de los grupos de investigación considerados (Díaz-Aguado, 1996; Sharan, 1990; Slavin, 1992). Aunque no poseemos datos para confirmarlo una posible hipótesis explicativa de esta superioridad de los grupos de investigación es que su efecto está mediado por la variable “tiempo de interacción profesor-alumno fuera del aula”. En el contexto universitario, a diferencia de lo que sucede en los niveles educativos inferiores, la cantidad y calidad del tiempo de interacción profesor-alumno fuera del aula se relaciona con aspiraciones educativas, actitud positiva hacia la universidad, desarrollo intelectual y personal y rendimiento académico (Díaz Aguado, 1986). De esta manera esta interacción se vería facilitada en los grupos de investigación, los cuales a su vez la fomentaría indirectamente.

b) **Conocimiento de investigaciones** realizadas desde la asignatura Psicología del Desarrollo, en forma de trabajos de Tesis de Licenciatura y Tesis Doctorales.

c) A pesar de la subida de nota por la actividad realizada a lo largo del curso no ha sido este factor el más decisivo para determinar la elección de esta opción.

d) Las calificaciones del segundo parcial indican que ha existido una mayor implicación en la materia a medida que ha transcurrido el curso, lo que puede haber producido calificaciones más altas.

e) Este inicio en la investigación produce un efecto de selección de estudiantes que van a continuar colaborando e investigando en la materia más allá del curso académico en el que han sido alumnos de la materia.

3. Con respecto a las prácticas nos parecen reseñables:

a) La relación entre conocimiento teórico y contenido de las mismas.

b) La relación -a nuestro juicio no deseable- entre la elección de la opción y resultado objetivo de calificación (subida de un punto en la nota final).

4. Por último, consideramos que la evaluación que los alumnos han realizado de estas actividades complementarias son un importante elemento de **evaluación formativa** para nuestra futura actividad docente que complementa la evaluación realizada por la Universidad.

Consideramos la puesta en marcha de grupos de investigación “didácticos” como el más interesante recurso dirigido hacia la renovación de la enseñanza de la Psicología en general y de la Psicología del Desarrollo en particular, tras todos estos años de experiencia como docentes. Desarrollaremos por tanto con más detalle dicho recurso.

Como sugerencias para el desarrollo de futuros grupos de investigación se recomienda, en primer lugar, que dichos grupos sean dirigidos por investigadores vinculados directamente al departamento, con cierta experiencia, tanto en docencia como en investigación, así como con una prospectiva dentro de su trabajo.

En segundo lugar, conviene que, se planifiquen los objetivos, tareas, metodología y evaluación al comienzo de los grupos de investigación. Todos estos aspectos se deben de hacer explícitos a los alumnos, pidiendo un compromiso con lo establecido. Este hecho redundará en favor de un mayor aprovechamiento, así como un posible mantenimiento de la asistencia hasta final del curso. Otro aspecto en este punto nos parece interesante resaltar: mediante esta forma de plantear el grupo de investigación se reduce la incertidumbre, y se perciben relaciones equitativas entre ambas partes: coordinador-alumnos. Muchas de las colaboraciones que se piden a los alumnos en tareas de investigaciones no llegan a ser “didácticas” por la sensación que los estudiantes tienen de falta de significatividad de su actividad y de “explotación” desigual.

Es un hecho comprobado que en la medida que los alumnos conocen el significado de lo que está haciendo incrementan su motivación y participación en el grupo de investigación, lo que a su vez consolida los aprendizajes logrados (Beltrán, 1993). A ser posible, el coordinador del grupo de investigación debe conectar las diversas cuestiones que van surgiendo a lo largo de las sesiones con los contenidos

de la asignatura (p.e. si es una investigación con adolescentes, la relacionaría con lo que los alumnos ya conocen por las clases teóricas sobre el desarrollo del adolescente). En la futura investigación se haría necesario introducir medidas de resultado más cualitativas y complejas (p.e. de pensamiento creativo y crítico o de habilidades metacognitivas) para valorar en su justa y más amplia medida el impacto de los grupos cooperativos en la dirección apuntada.

En tercer lugar, el grupo de investigación constituye un microsistema de relaciones personales dentro de un contexto más amplio, de carácter más anónimo debido a la masificación que se vive actualmente en las aulas. En este contexto el coordinador acerca la investigación y el funcionamiento universitario a los alumnos, quienes suelen percibir como algo muy lejano todo lo que atañe al mundo circundante del profesor universitario. Los efectos beneficiosos de esta aproximación destacan en mayor medida en los alumnos de primer curso de la licenciatura (Rogoff, 1993). Consideramos que se produjo lo que Brems (1994) denomina “integración del primer año” cuya meta es la de desmitificar el proceso de investigación ante el cual los estudiantes más jóvenes se sienten usualmente un tanto abrumados.

En cuarto lugar, dependiendo del momento evolutivo de la investigación se pueden distribuir diversas tareas: búsquedas bibliográficas, resumen y exposición de trabajos, elaboración y pase de cuestionarios, entrenamiento y realización de entrevistas, técnicas de observación, etc. Los beneficios en cuanto a aprendizaje de los alumnos son mayores si se combinan tareas teóricas con la práctica investigadora (Beltrán, 1993). Asimismo, la aportación del conocimiento tanto teórico como práctico del coordinador combinado con las aportaciones de los estudiantes, en un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, enriquece las sesiones formativas por ambas partes.

Finalmente, habría una serie de sugerencias prácticas sobre la estructuración de estos grupos de investigación con el fin de optimizar todos los aspectos anteriormente referidos:

- El número de estudiantes ha de ser reducido, a ser posible entre 10 y 12 alumnos.
- El contexto donde se realicen las actividades conviene que favorezca el intercambio equitativo: espacios abiertos, con posibilidad de mover sillas para realizar trabajos en grupos o puestas en común de trabajos.
- Con el fin de dar tiempo para realizar las tareas conviene espaciarlas quincenalmente, si bien al principio interesa realizar dos o tres sesiones iniciales semanales para explicitar el “contrato-compromiso” anteriormente expuesto.

NOTA: Investigación realizada gracias a una ayuda para actividades de renovación pedagógica de la Universitat de València (Servei de Formació Permanent - tercera convocatoria- curso 93-94).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, (1983).

BELTRAN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BREMS, C. (1994): "Taking the fear out of research: a gentle approach to teaching an appreciation for research". *Teaching of Psychology*, 21 (4): 241-243.

CAMAC, C.R. y CAMAC, M.R. (1993): "A laboratory project in scale design: teaching reliability and validity". *Teaching of Psychology*, 20 (2):102-104.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1986): "La interacción profesor-alumno en el nivel universitario". En: P. HERNANDEZ (Dir.): *Psicología de la educación y enseñanza universitaria*. Sta.Cruz de Tenerife: ICE-Universidad de la Laguna.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

GARCIA MADRUGA, J.A. (1990): "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo". En: C.COLL; J. PALACIOS y A.MARCHESI (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

GIL FERNANDEZ, P. (1991): *Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.

GOLDSTEIN, G.S. (1993): "Using a group workshop to encourage collaborative learning in an undergraduate counseling course". *Teaching of Psychology*, 20 (2): 108-110.

HAGEN, J.W. y MOFFATT, C.W. (1992): "College student response to cooperative learning". *College Student Journal*, 26 (4): 531-536.

KRONHOLM, M.M. (1996): "The impact of developmental instruction on reflective judgment". *The Review of Higher Education*, 19 (2): 199-225.

NIGRO, G.N. (1994): "Create-a-children's game: an exercise for developmental psychology classes". *Teaching of Psychology*, 21 (4): 243- 245.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

SANTOS, M.A. (1993): "La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario". En L.M.LAZARO (Ed.): *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universitat de València-MEC.

SERRA, E.; ABENGOZAR, M.C.; PÉREZ BLASCO, J. y ZACARÉS, J.J. (1993): *Cuaderno de Prácticas de Psicología Evolutiva*. Valencia: CSV.

SHARAN, S. (1990): *Cooperative learning*. N.Y.: Praeger.

SLAVIN, R. (1992): "When and why does cooperative learning increase achievement?". En: R.HERTZ-LAZAROWITZ y N.MILLER (Eds.): *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

UNDERWOOD, M.K. y WALD, R.L. (1995): "Conference-style learning: a method for fostering critical thinking with heart". *Teaching of Psychology*, 22 (1): 17-21.

## ANEXO

### DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

#### OPCION A. PRACTICAS.

Como ejemplo de las tareas a realizar por los alumnos, presentamos algunos enunciados de actividades del Cuaderno de Prácticas de Psicología Evolutiva de Serra et al. (1993), que sirve como guía:

-Realizar un comentario de texto de un autor representativo en Psicología Evolutiva, haciendo hincapié en su teoría, su modelo del desarrollo, sus antecedentes y sus consecuentes dentro de la disciplina.

-Comparar los “relojes vitales” de personas de distinta edad, sexo y situación económica.

-Escoger uno de los siguientes ejemplos de métodos de recogida de datos y evaluarlo, indicando sus ventajas e inconvenientes, así como los posibles problemas que se puedan plantear respecto a la validez interna y externa.

-Observar en tres niños de distinta edad -entre 11 y 18 meses- el nivel de dominio en diversos hitos del desarrollo motor.

-Comparar el habla de dos niños de la misma edad cronológica que difieran en alguno de los siguientes aspectos: sexo, posición económica, tamaño de la familia y orden de nacimiento, método de crianza, salud e inteligencia.

-Evaluar el nivel de desarrollo del razonamiento moral de dos sujetos adolescentes de nivel cultural distinto a través del Cuestionario sobre Problemas Sociomorales (D.I.T.) de J. Rest.

-Comparar la distribución y representación del tiempo entre sujetos de distintas edades así como la distribución de su tiempo diario y semanal.

-Pasar una escala de deterioro cognitivo o de vinculación social en el envejecimiento a dos individuos (varón y mujer) entre 75 y 95 años, a escoger entre distintas opciones.

#### OPCION B. GRUPO DE INVESTIGACION.

A continuación se adjunta, a modo de ejemplo, una muestra de la programación básica llevada a cabo en uno de los doce grupos de investigación:

*“INTERVENCION OPTIMIZADORA EN NIÑOS PARA LOGRAR UN CAMBIO DE ACTITUDES EN LOS ESTEREOTIPOS DE GENERO”.*

##### 1. PRESENTACION DE LA INVESTIGACIÓN:

Se trata de un programa de intervención optimizadora para lograr un cambio de actitud frente a los estereotipos de sexo, tendiendo hacia una mayor flexibilidad

comportamental. Para ello diseñamos un programa de intervención para niños y niñas de 9-10 años aplicado en el contexto escolar en el cual se utiliza como material, la lectura y posterior discusión de cuentos cuya temática esta relacionada con los estereotipos sexuales.

#### DISEÑO DE LA INVESTIGACION:

##### a) MUESTRA

Estará compuesta por 240 niños y niñas de 9-10 años, estudiantes de 4º de Primaria, de dos centros escolares públicos y de dos privados de la ciudad de Valencia.

##### b) METODOLOGIA

En cada colegio se trabajará con dos clases de 4º de Primaria, una de ellas constituirá el grupo tratamiento y la otra el grupo control.

En ambos grupos se llevarán a cabo seis sesiones con una periodicidad quincenal (aproximada) a lo largo del segundo trimestre escolar y que tendrán la misma estructura variando sólo los contenidos del material a emplear.

El diseño a seguir será de tipo Test-Tratamiento-Retest con grupos de control y tratamiento.

##### PRETEST:

El test empleado es una adaptación de la prueba Masculinidad, Femenidad y Androginia elaborada por Sandra Bem en 1974.

##### TRATAMIENTO:

Durante cada una de las sesiones a los niños del grupo tratamiento les será narrado un cuento cuya temática está relacionada con las diferencias de género tradicionales, a continuación del mismo se iniciará un grupo de discusión guiado por el equipo investigador.

La estructura de las sesiones en el grupo control será la misma únicamente variará el material, que en este caso, será neutro con respecto a los estereotipos de género.

##### RETEST:

Tras la última sesión del programa se aplicará de nuevo la prueba empleada en la medición de la línea base.

#### 2. OBJETIVO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN.

-Iniciar a los alumnos en las tareas investigadoras, colaborando en las diferentes fases de la investigación: búsqueda bibliográfica, citas bibliográficas, preparación material, pase de cuestionarios, aplicación del tratamiento y análisis de datos.

NUMERO DE ALUMNOS: 40 distribuidos en 5 equipos de 8 personas.

### 3. TAREAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN.

- Realización de la búsqueda bibliográfica sobre el tema.
- Relación de las diferentes citas bibliográficas encontradas.
- Resumen de los materiales encontrados y su posterior exposición en el grupo.
- Búsqueda de material para el programa (cuentos).
- Preparación de la modalidad de exposición del cuento (dramatización, narración) así como del guión para el grupo de discusión.
- Sesiones de tratamiento en el centro escolar.
- Análisis de datos.

### 4. CRONOGRAMA DE TAREAS.

- Primera reunión: Presentación de los objetivos y las tareas a desempeñar en la investigación.
- Reuniones semanales desde la primera reunión hasta final del primer trimestre en las que se prepararán las sesiones.
- Durante el segundo trimestre tendrán lugar las sesiones en los centros escolares simultáneamente a la búsqueda bibliográfica.

### **GRUPO CONTROL.**

Los estudiantes que forman parte del grupo de control son aquellos que asisten a las clases teóricas de la materia pero ni realizan prácticas ni participan en un grupo de investigación. Las clases teóricas son las mismas para los grupos control y los que realizan actividades complementarias. Como clase magistral, incluyen la exposición del tema por parte del profesor acompañada de medios audiovisuales como transparencias y video. También se hace uso de una metodología participativa que fomenta el comentario y discusión de las películas proyectadas, así como la realización de actividades de grupo en el aula como debates y tormenta de ideas destinadas a dinamizar las clases y a activar los conocimientos previos al inicio de un tema o a recoger conclusiones al finalizarlo.