
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 33 Número 19

4 de marzo 2025

ISSN 1068-2341

Trabajos Grupales, Notas Individuales: Conflicto, Confianza y Racionalización del Esfuerzo en el Estudiantado Universitario

Enrique Martín-Criado
Universidad Pablo de Olavide
España

Carlos Alonso-Carmona
Universidad Complutense de Madrid
España

Citación: Martín-Criado, E., & Alonso-Carmona, C. (2025). Trabajos grupales, notas individuales: Conflicto, confianza y racionalización del esfuerzo entre estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8831>

Resumen: Los trabajos grupales se han generalizado en la educación superior. Aunque numerosa literatura alaba sus virtudes, hay poca investigación empírica sobre su aplicación en la enseñanza cotidiana en la universidad. Este artículo intenta suplir esta carencia mediante una investigación cualitativa sobre las prácticas de trabajo grupal del estudiantado en las titulaciones de ciencias sociales de una universidad española. La metodología consistió en 52 entrevistas semiestructuradas, 15 grupos triangulares y 5 grupos de discusión. Los resultados muestran que el alumnado de primer curso intenta seguir las directrices docentes en la realización de trabajos grupales. Este modo de proceder dura poco: pronto estallan conflictos en torno a los horarios de reunión y a la cantidad de esfuerzo a invertir. Para solucionarlos, el estudiantado se organiza en grupos de trabajo estables, con objetivos de nota similares y mediados por relaciones de amistad. Gradualmente, la discusión

colectiva da paso a una división de los trabajos en tareas individuales buscando el máximo ahorro de esfuerzo. Nuestros resultados cuestionan que los trabajos grupales supongan grandes mejoras en el aprendizaje. Las políticas universitarias deberían buscar alternativas pedagógicas compatibles con las estrategias credencialistas del estudiantado.

Palabras clave: sociología de la educación; carrera moral; educación superior; estrategias estudiantiles; técnicas cualitativas

Group works, individual grades: Conflict, trust and rationalization of effort among university students

Abstract: Group work has become widespread in higher education. Although much literature praises its virtues, there is little empirical research on its application in everyday university teaching. This article attempts to fill this gap by means of a qualitative research on the group work practices of students in social sciences degrees at a Spanish university. The methodology consisted of 52 semi-structured interviews, 15 triangular groups and 5 discussion groups. The results show that first-year students try to follow the teaching guidelines when carrying out group work. This approach is short-lived: conflicts soon break out over meeting times and the amount of effort to be invested. To solve them, the students organize themselves into stable working groups, with similar grade objectives and mediated by friendships. Gradually, the collective discussion gives way to a division of work into individual tasks in order to save maximum effort. Our results question whether group work leads to great improvements in learning. University policies should seek pedagogical alternatives compatible with students' credentialist strategies.

Keywords: sociology of education; moral career; higher education; student strategies; qualitative techniques

Trabalho de grupo, notas individuais: Conflito, confiança e racionalização do esforço entre estudantes universitários

Resumo: O trabalho de grupo tem-se generalizado no ensino superior. Embora muita literatura elogie as suas virtudes, há pouca investigação empírica sobre a sua aplicação no quotidiano do ensino universitário. Este artigo tenta colmatar esta lacuna através de uma investigação qualitativa sobre as práticas de trabalho de grupo dos estudantes das licenciaturas em ciências sociais de uma universidade espanhola. A metodologia consistiu em 52 entrevistas semi-estruturadas, 15 grupos triangulares e 5 grupos de discussão. Os resultados mostram que os estudantes do primeiro ano tentam seguir as diretrizes pedagógicas quando realizam trabalhos de grupo. Esta abordagem é de curta duração: rapidamente surgem conflitos sobre os horários das reuniões e a quantidade de esforço a investir. Para os resolver, os alunos organizam-se em grupos de trabalho estáveis, com objectivos de nota semelhantes e mediados por amizades. Gradualmente, a discussão colectiva dá lugar a uma divisão do trabalho em tarefas individuais, a fim de maximizar a economia de esforço. Os nossos resultados questionam se o trabalho em grupo conduz a grandes melhorias na aprendizagem. As políticas universitárias devem procurar alternativas pedagógicas compatíveis com as estratégias credencialistas dos estudantes.

Palavras-chave: sociologia da educação; carreira moral; ensino superior; estratégias dos estudantes; técnicas qualitativas

Trabajos Grupales, Notas Individuales: Conflicto, Confianza y Racionalización del Esfuerzo en el Estudiantado Universitario

Los trabajos grupales han ido ocupando en las últimas décadas un lugar cada vez más destacado como instrumento de aprendizaje y evaluación (Chang & Brickman, 2018; Johnson et al., 1998). En la universidad española estos trabajos experimentaron un crecimiento decisivo con las reformas implementadas a raíz del “Plan Bolonia” y la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (Daza Pérez & Elias Andreu, 2015).

Algunos autores asocian este auge de los trabajos grupales al cambio internacional de paradigma educativo hacia una enseñanza orientada al desarrollo de competencias: los trabajos grupales serían instrumentos idóneos para adquirir las competencias de diálogo y cooperación (Aramendi Jauregui et al., 2014; García Hernández & Porto Currás, 2019; Soare, 2015). Esta tendencia se ha introducido gradualmente en la legislación educativa española desde inicios del siglo veintiuno (López Rupérez, 2022).

Los múltiples beneficios atribuidos a los trabajos grupales han justificado, así, su extensión, tanto en las prácticas docentes como en el diseño de las políticas educativas universitarias. No obstante, la investigación empírica sobre la implementación real de estos trabajos grupales ha mostrado que sus logros suelen ser muy inferiores a las elevadas expectativas que deposita en ellos mucha literatura pedagógica (Chang & Brickman, 2018; Ramdeo et al., 2022).

En este artículo analizamos, desde una perspectiva sociológica, cómo aborda la realización de los trabajos grupales el estudiantado de una facultad de ciencias sociales de una universidad española. Con “trabajos grupales” no nos referimos específicamente a ninguna de las modalidades que propone la literatura pedagógica, sino a la práctica docente de exigir que los trabajos evaluables sean realizados y firmados por varias personas. Esa práctica docente rara vez sigue las indicaciones de la literatura pedagógica en torno a “aprendizaje colaborativo” o “cooperativo”.

El objetivo del artículo, por tanto, es investigar qué consecuencias provocan estas prácticas docentes reales -y no las que idealmente deberían realizarse- en las prácticas estudiantiles de realización de los trabajos grupales. Nuestro trabajo entronca así con una amplia literatura sociológica sobre la brecha existente entre los objetivos que idealmente conseguirían las políticas y reformas educativas y los resultados efectivos de estas políticas cuando se implementan en condiciones reales (Martín Criado, 2004; Tyack & Cuban, 2001).

Abordaremos este debate a partir de una investigación cualitativa sobre las prácticas de estudio y asistencia estudiantiles en las titulaciones de ciencias sociales de una universidad española. A partir de entrevistas, grupos triangulares y grupos de discusión, analizaremos las prácticas de trabajo grupal y sus dinámicas.

Comenzaremos contraponiendo, en el marco teórico, las propuestas sobre lo que idealmente lograrían los trabajos grupales con las investigaciones sobre sus dinámicas reales. Tras presentar la metodología de la investigación, expondremos sus resultados: los problemas que plantean los trabajos grupales, las soluciones mediante las cuales el estudiantado afronta estos problemas, las consecuencias que generan estas soluciones. Concluiremos relacionando estas dinámicas con características estructurales de las relaciones pedagógicas en la universidad.

Marco Teórico

Los Trabajos Grupales en la Literatura Psicopedagógica

Numerosos autores, especialmente del campo de la pedagogía y la psicología social, adjudican a los trabajos grupales múltiples beneficios. Estos trabajos mejorarían las relaciones

estudiantiles, promoverían habilidades de cooperación, tolerancia, pensamiento crítico y resolución de problemas, aumentarían el rendimiento académico, incrementando el aprendizaje profundo y la retención del contenido, supondrían aprendizajes más prácticos o profesionalizantes (demandados por las empresas) y tendrían efectos positivos sobre la motivación, la autoeficacia y otras variables de ajuste psicológico (Burke, 2011; Francis et al., 2024; Hogan & Young, 2021; Johnson et al., 1998; Underwood, 2003).

Sin embargo, las aproximaciones empíricas detectan una enorme distancia entre el trabajo grupal ideal y el que efectivamente realiza el alumnado universitario, cuestionando que los trabajos grupales supongan una mejora en las competencias del estudiantado (Han et al., 2022). Habitualmente se prima la obtención de nota sobre el aprendizaje, prevaleciendo el reparto de tareas sobre la colaboración y la discusión colectiva (Chang & Brickman, 2018; Underwood, 2003). Muchos estudiantes los perciben como una simple carga de trabajo adicional, especialmente cuando los trabajos grupales se multiplican (Hansen, 2006; Shimazoe & Aldrich, 2010).

Los trabajos grupales, por ende, lejos de mejorar las relaciones entre estudiantes -como postula parte de la literatura-, originan numerosos conflictos. Las investigaciones empíricas han señalado recurrentemente el problema de los *free-riders* o “gorrones”: estudiantes que se benefician de la nota colectiva realizando aportaciones mínimas al trabajo grupal (Burke, 2011; Underwood, 2003). Por ello, el alumnado, lejos de acostumbrarse a trabajar grupalmente con una variedad de personas, tiende a asociarse en función del grado de confianza, esto es, con un abanico restringido de amistades (Hansen, 2006; Shimazoe & Aldrich, 2010).

La literatura pedagógica remite estos problemas a una mala aplicación de los trabajos grupales por parte del profesorado y/o a una falta de competencias por parte del estudiantado. El mal funcionamiento de los trabajos grupales *reales* podría solucionarse si el docente clarifica los objetivos y modos de evaluación, ofrece un feedback periódico sobre las tareas realizadas, establece los grupos bajo criterios coherentes y enseña a sus estudiantes habilidades cooperativas y de gestión de conflictos (Burke, 2011; Chang & Brickman, 2018; Hansen, 2006; Shimazoe & Aldrich, 2010).

Los trabajos grupales en la carrera moral estudiantil

Desde una perspectiva sociológica, la distancia entre los trabajos grupales reales y los ideales no remite a defectos del profesorado o del estudiantado. Lejos de explicar la realidad de los trabajos grupales por carencias en las condiciones ideales necesarias para que generen sus efectos benéficos, una perspectiva sociológica los sitúa en el conjunto de relaciones sociales que modelan la relación pedagógica.

Un punto esencial de esta perspectiva es que vivimos en sociedades credencialistas: los títulos escolares aseguran oportunidades de empleo independientemente de los conocimientos adquiridos (Collins, 1989; Martín-Criado, 2010). Por ello, más allá de la instrucción, la mayoría del alumnado universitario tiene como meta prioritaria conseguir el título racionalizando el esfuerzo necesario para aprobar las asignaturas (Ariño Villarroya et al., 2012; Becker et al., 1968; Moores et al., 2019; Soler Julve, 2013).

Nuestra perspectiva se caracteriza, asimismo, por su enfoque procesual (Alonso Carmona & Martín-Criado, 2022), mediante el concepto de “carrera moral”. Este concepto, desarrollado por Becker (2009) y por Goffman (1970), supone que la acción y el pensamiento de las personas son progresivamente moldeados por las instituciones y por las reacciones de otras personas a su comportamiento. Así, Goffman (1970) estudió cómo una persona clasificada como “paciente mental” modifica progresivamente sus comportamientos y pensamientos al adaptarse a las prácticas que imperan en el hospital psiquiátrico. La carrera moral supone así un proceso de modificación de las personas a medida que pasan tiempo en un tipo determinado de relaciones sociales. Toda nueva

situación o posición exige ajustes progresivos y un proceso de aprendizaje. Al adaptarse a esta situación, la persona va pasando por una serie de estadios, que suponen, cada uno, un tipo de comportamientos y de representaciones subjetivas de su situación.

Aplicar el concepto de carrera moral al análisis del estudiantado supone investigar cómo las prácticas y percepciones estudiantiles se van modificando por las experiencias, relaciones sociales y problemas a resolver que experimentan en la universidad. Según numerosas investigaciones, el estudiantado atraviesa un período de desorientación inicial al comenzar la carrera; gradualmente aprende a adaptarse a las exigencias de la universidad (Finkielsztejn, 2020; Soler Julve, 2013). Este proceso suele ir acompañado de un desencantamiento progresivo frente a los aprendizajes ofrecidos, que intensifica la lógica credencialista: con el paso de los cursos el estudiantado perfecciona las tácticas para economizar el esfuerzo de aprendizaje asegurando la calificación (Alonso Carmona et al., 2025; Becker et al., 1968; Martín-Criado & Alonso Carmona, 2024).

El análisis de estudiantes de medicina de Becker et al. (1977) nos proporciona un marco muy útil para entender las prácticas del alumnado universitario. Al iniciar sus estudios, el estudiantado se ve enfrentado a “situaciones problemáticas”: condiciones novedosas para las cuales no dispone de repertorios de acción previos. Cuando estas situaciones problemáticas se imponen por igual a todos los componentes de un colectivo y éstos mantienen constantes interacciones entre ellos, se desarrollan “perspectivas grupales”.

En el caso de los estudiantes de medicina, la situación problemática es la imposición de una cantidad de material a memorizar desmesurada. Ante esta enorme carga, la primera reacción es incrementar al máximo el tiempo de estudio. Pronto ven que, por mucho tiempo que dediquen, no logran abarcar toda la materia. Por ello, en un segundo momento, llegan a la conclusión de que no pueden estudiarlo todo y deben elegir qué contenidos memorizar y cuáles dejar a un lado. Aquí el estudiantado se divide en dos grupos: unos se centran en estudiar lo que piensan que les será más útil en la práctica médica futura, otros en aquello que el profesorado valora más al calificar. En un tercer momento, tras constatar los resultados en los exámenes, se impone un criterio común: hay que estudiar aquello que el profesorado valora al calificar.

Los estudiantes también desarrollan una perspectiva grupal para repartirse la carga de trabajo en las prácticas clínicas en equipo. Inicialmente, cada equipo interacciona intensamente hasta llegar a un acuerdo de distribución equitativa del trabajo. En este acuerdo se trata de equilibrar dos principios contrapuestos: impedir estrategias de *free-rider* y evitar que algún miembro del grupo realice demasiado esfuerzo dejando en mal lugar al resto.

El estudio de Becker y sus colaboradores apunta a dos cuestiones interrelacionadas, que nos servirán de hilo conductor en nuestros análisis. En primer lugar, las prácticas y objetivos estudiantiles son modificados por la experiencia universitaria: los estudiantes acceden a la universidad con unas determinadas perspectivas, pero, al lidiar con problemas novedosos, desarrollan nuevas percepciones y estrategias que permiten solventarlos. En segundo lugar, estos problemas comportan el dilema de decidir entre maximizar el aprendizaje o la nota -siendo esta última la opción estructuralmente favorecida en una sociedad credencialista-.

Metodología

El presente trabajo se basa en un estudio de caso, cuyo trabajo de campo se realizó desde el curso 2018/19 hasta el 2020/21 en una facultad de ciencias sociales de una universidad pública española, donde se imparten grados de Sociología, Trabajo Social y Educación Social y dobles grados de Sociología con Ciencias Políticas, Sociología con Trabajo Social y Trabajo Social con Educación Social. La Tabla 1 muestra la distribución del alumnado en cada titulación en la época de la investigación atendiendo al género y al nivel de estudios materno.

Tabla 1*Titulaciones por Estudios Maternos y Género*

	Primarios	Secundarios	Superiores	Sin datos	% de mujeres
Sociología	33,3%	33,3%	30,95%	2,38%	76,19%
Trabajo Social	36,65%	23,6%	35,4%	4,35%	83,23%
Educación Social	41,67%	15%	36,67%	6,67%	78,33%
Sociología y Ciencias Políticas	22,5%	20%	55%	2,5%	45%
Sociología y Trabajo Social	23,34%	31,67%	41,67%	3,33%	81,67%
Trabajo Social y Educación Social	32,2%	18,64%	47,46%	1,69%	93,2%

Fuente: Datos institucionales de alumnado matriculado en 1°. Curso 2019/2020.

Se realizaron 52 entrevistas semiestructuradas, 15 grupos triangulares, 5 grupos de discusión y un cuestionario de preguntas abiertas que fue administrado a una muestra de todos los cursos de todos los grados y dobles grados. Para este artículo explotamos únicamente el material cualitativo.

El muestreo estructural se realizó garantizando que hubiera estudiantes de todo curso y titulación, y asegurando diversidad en origen social, género, grado de asistencia a clase y trayectoria académica. Procuramos presencia suficiente de varias posiciones particulares: becarios, trabajadores y estudiantes mayores de 25 años. También incluimos en la muestra a 5 exalumnos/as que habían abandonado las titulaciones sin finalizarlas. Cuatro estudiantes fueron entrevistados/as en dos ocasiones, en un intervalo de 12-18 meses. Los grupos triangulares y de discusión se hicieron con composiciones homogéneas de curso y titulación, procurando tener en cada titulación al menos un grupo en los primeros cursos y otro en los finales. También realizamos dos grupos triangulares dedicados a estudiantes becarias¹ y otros dos a estudiantes trabajadoras -reuniendo en cada grupo a estudiantes de distintas titulaciones- para analizar sus problemáticas particulares. Todas las personas participantes en grupos y entrevistas dieron su consentimiento informado.

Las entrevistas recabaron información detallada sobre prácticas de estudio, asistencia, valoración de contenidos y docentes y relaciones con compañeras. Los grupos de discusión se orientaron a los criterios de apreciación del profesorado y las asignaturas. Los grupos triangulares alternaron discusión sobre apreciación del profesorado y las asignaturas con preguntas sobre prácticas de estudio, asistencia y relaciones con compañeras. La tabla 2 muestra el total de informantes por género, origen social y titulación.

¹ Dada la composición mayoritariamente femenina del estudiantado analizado, nos referiremos al colectivo en femenino.

Tabla 2*Titulación, Origen Social y Género de los/as Informantes*

	Obrero	Intermedio	Profesional	Mujeres/Hombres
Sociología	9	8	5	14/8
Trabajo Social	9	9	3	17/4
Educación Social	11	2	4	14/3
Sociología y Ciencias Políticas	8	3	12	10/13
Sociología y Trabajo Social	10	5	14	25/4
Trabajo Social y Educación Social	6	9	4	16/3

Fuente: elaboración propia a partir de la muestra. Clasificamos el origen social siguiendo el esquema EGP (Erikson et al., 1979): Profesionales: clases I y II. Intermedio: clases IIIa, IV y V. Obreros: clases IIIb, VI y VII. En caso de divergencia entre progenitores, seleccionamos la categoría superior.

Para minimizar la censura estructural -previsiblemente elevada si el estudiantado hubiera sido entrevistado por docentes-, el trabajo de campo fue realizado por estudiantes de últimos cursos de Sociología de la propia Facultad. Este estudiantado también contactó a las personas entrevistadas mediante sus redes personales. Para ello seguían unos criterios de muestreo estructural: la muestra debía contener una diversidad de estudiantes en las características de curso, titulación, género, origen social y trayectoria académica. Dado que colaboraron 21 estudiantes en el trabajo de campo y en la contactación, se evitó el peligro de que el estudiantado investigado procediera de un grupo específico.

El análisis de los discursos ha combinado dos perspectivas:

- a. Se analizaron las principales prácticas y categorías discursivas de las distintas informantes, agrupándolas en categorías generales y realizando una comparación sistemática entre ellas, buscando regularidades y divergencias (Becker et al. 1977; Glaser y Strauss 2017; Miles y Huberman 1994). Partiendo de estas comparaciones formulamos hipótesis sobre las condiciones en que se dan los distintos tipos de prácticas y discursos, que confrontamos con el conjunto del material empírico para ver sus modulaciones y sus relaciones con otras características -de estudiantes, grados o asignaturas- o categorías. Solamente cuando las categorías y regularidades analizadas están respaldadas por un material empírico amplio y variado consideramos alcanzada la suficiente saturación -y sólo entonces las publicamos-. Además, discutimos constantemente nuestros resultados con el estudiantado que realizó el trabajo de campo; ello nos permitió refinar y corroborar los análisis.
- b. Abordamos el discurso desde una perspectiva pragmática, como medio de manejo de la imagen ante el interlocutor; sus principales características se deben a la situación y relaciones sociales implicadas en su producción (Martín Criado 2014). Interpretamos los resultados atendiendo al control de la enunciación y a la censura estructural situacional.

Para preservar la confidencialidad y el anonimato, en los verbatim hemos cambiado los nombres de las personas entrevistadas.

Resultados

Analizamos a continuación las “perspectivas” estudiantiles en torno a los trabajos grupales siguiendo el enfoque propuesto por Becker et al. (1977). Estructuramos la presentación en torno al concepto de carrera moral: veremos cómo las perspectivas estudiantiles se van modificando en el curso de la carrera. Comenzamos exponiendo las prácticas de trabajo grupal en el período inicial de los estudios universitarios: aquí el estudiantado acepta, en buena medida, las razones dadas por el discurso institucional. Después, explicamos los obstáculos y problemas a los que se enfrenta el estudiantado, que le llevarán a un cambio progresivo de perspectivas, discursos y prácticas. Por último, exponemos cómo se organiza el trabajo grupal una vez que ese cambio se ha consolidado.

Estas perspectivas responden, como señalamos en la introducción, a las prácticas reales de exigencia de trabajos grupales por parte del profesorado. Por los testimonios del estudiantado estas prácticas, en la inmensa mayoría de los casos, no siguen estrictamente ninguna metodología de “aprendizaje cooperativo”. Habitualmente la metodología docente consiste en supervisar en las clases “prácticas” la realización grupal del trabajo y en exigir que se presente grupalmente el trabajo tanto por escrito como en una presentación en clase. Esta suele consistir en un powerpoint: cada miembro del grupo presenta una sección del trabajo y responde únicamente a las preguntas docentes sobre esa parte.

Perspectiva Inicial

Elena: Los trabajos en grupo, porque vamos a tener que trabajar en grupo en nuestra vida... y relacionarnos con gente, no es lo mismo relacionarte contigo mismo que compartir opiniones con otra gente. Creo que los trabajos en grupo ayudan mucho a compartir opiniones, y sobre todo a discutir esas opiniones.

Inma: Conoces otros puntos de vista que a lo mejor tú no te habrías planteado por tu cuenta y después... Si es un grupo que trabaja bien y os habéis enterado y hacéis un buen trabajo, es que te sale un trabajo que tú dices “¿esto lo he hecho yo?”
(Grupo de discusión de 1º y 2º del doble grado de Sociología y Trabajo Social)

Los trabajos grupales, gracias al diálogo y la colaboración, constituirían una experiencia intelectualmente enriquecedora. Mediante ellos se conocerían y apreciarían otros puntos de vista y el estudiantado se adiestraría en una práctica habitual en el mundo laboral. Según las entrevistas a estudiantes, el profesorado justifica mediante estos argumentos la extendida exigencia de trabajos grupales. El estudiantado reproduce este discurso, pero sólo en el primer curso. Inicialmente la mayoría intenta seguir las indicaciones docentes: cambiando de grupo a menudo para conocer más gente, realizando numerosas reuniones, discutiendo y elaborando conjuntamente todos los aspectos del trabajo. Las primeras impresiones suelen ser positivas: se conocen otros puntos de vista, el trabajo es más enriquecedor que cuando se realiza individualmente. Sin embargo, pronto surgen problemas.

Primeros Problemas

Las dos principales causas de conflicto explícitas en los grupos de trabajo son los horarios para reunirse y la calidad y cantidad del trabajo aportado por cada miembro.

En primer lugar, los horarios. Aunque coincidan en las aulas, los miembros del grupo tienen fuera de la universidad actividades, responsabilidades e intereses heterogéneos que inciden en su posibilidad de reunirse. Ello provoca conflictos cuando en el grupo hay personas que -por sus obligaciones laborales o familiares o por vivir lejos de la universidad- no tienen la misma disponibilidad horaria. Este aspecto es subrayado especialmente por estudiantes asalariadas: sus compañeras les reprochan su poca disponibilidad y son incapaces de comprender su situación. El conflicto sobre la disponibilidad horaria pone así en juego la legitimidad de las razones para no asistir a las reuniones. Ello se evidencia cuando los grupos reúnen a participantes urbanas y rurales: las primeras no comprenden que las segundas no puedan reunirse los viernes porque viajan a su pueblo el jueves. La legitimidad de los distintos motivos de indisponibilidad horaria actúa contra la heterogeneidad social de los grupos de trabajo: los motivos se comprenden mejor cuando se comparten condiciones similares -así, cuando también se procede de un pueblo donde se siguen manteniendo fuertes vínculos sociales-.

Los conflictos en torno a los horarios a menudo se resuelven faltando a clases, dado que es un momento donde a priori todo el mundo coincide a la misma hora en el mismo lugar. Los trabajos grupales se convierten así, a menudo, en el detonante inicial del absentismo (Martin-Criado et al., 2022).

Pero los conflictos principales se originan en torno a la cantidad y calidad del trabajo que aporta cada miembro del equipo. Estos conflictos se suelen expresar en términos personales: se acusa de aprovechada a quien aporta un trabajo inferior y de agobiante a quien pretende que el resto aporte más o mejor trabajo. El problema es, nuevamente, la heterogeneidad -en este caso, de objetivos de nota y de interés en el contenido del trabajo grupal-. Podemos distinguir dos posiciones en este conflicto.

Soy Muy Perfeccionista

La primera posición -la que expresa más sonoramente sus quejas- es la de quien se siente agraviada al considerar que aporta mucho más que el resto.

Alejandra: En el teatro, la niña que te he comentado no vino, hicimos un día el guión, otro día lo ensayamos y ya el día de la exposición no vino a hacerlo, le escribimos nosotros el guión de su parte, se lo escribimos entero y le dijimos “mira, lo único que tienes que hacer es aprendértelo y decirlo”. El día del ensayo tampoco vino y el día de la presentación improvisó lo que a ella le dio la gana, y luego lo que me da coraje es que se lleve la misma nota, porque ha aprobado la mayoría de las asignaturas gracias a los demás, porque ella no ha hecho nada (Grupo Triangular, 1º del doble grado en Trabajo Social y Educación Social).

Lucía: Siempre suele haber que trabaja más gente que otra, y con un trabajo grupal... todo el mundo se lleva la misma nota, y si una persona trabaja más que otra, siempre pasa que eres el típico tonto que hace las cosas por los demás, a mí me pasa, yo soy muy perfeccionista con los trabajos, y a mí no me importa, a lo mejor, hacer la parte de otra persona... Pero llega un momento en el que se pasa y es que hago yo todo el trabajo, que lo corrijo, que tal, y cuando sale la nota y veo que hay gente de mi grupo que no ha aportado absolutamente nada, ni siquiera su nombre, es... Oye, no es gratificante, al contrario, te sientes mal, de: “Me están utilizando para sacar su carrera adelante”. Yo me estoy currando aquí mis tardes de hacer un trabajo, que son de cuatro personas, y lo estamos haciendo dos (Entrevista, 1º de sociología).

Yo nunca he sido muy fan de los trabajos en grupo, sinceramente [ríe], pero porque soy una persona muy perfeccionista y muy... que voy siempre a buscar lo mejor, y casi siempre me ha tocado con gente que no es igual, que le da igual el trabajo y lo deja todo para el último día.... Me pasó que gente que llevaba haciendo un mes antes el trabajo, y después veo que lo que ha hecho es copiar y pegar (Grupo triangular de 1º y 2º del doble grado de Sociología y Trabajo Social)

Las personas en esta posición suelen atribuir el conflicto a la disparidad entre su “perfeccionismo” y la “irresponsabilidad”, “parasitismo” o búsqueda del “mínimo esfuerzo” de los miembros que aportan menos trabajo. Pero el origen de esa discrepancia radica en una fuerte disparidad de objetivos de nota y de aprendizaje.

Ana: El problema de los trabajos en grupo es que...

Berta: Es que sea gente responsable

Ana: ...tenemos expectativas muy diferentes, porque yo voy aspirando a un diez y hay personas que con un cinco se conforman. Entonces, tú pones a esa persona del cinco y a esa persona del diez en un mismo trabajo y... pasa lo que pasa (Grupo Triangular, 1º del doble grado en Ciencias Políticas y Sociología).

Laura: El nota se quería ir a entrenar en vez de hacer un trabajo, digo [tono iracundo]: “¡Me come el coño tu entrenamiento, me lo mandas antes de las siete de la tardel”. Dice: “Es que me pagan por entrenar”. Digo: “Y yo estoy aquí invirtiendo dinero y tiempo y me lo mandas antes de las siete o mañana tu nombre no aparece”. Al final me lo mandó, claro. Y he vuelto a trabajar con él este año y es que parece que sigue en primero... Vamos, no lo eché del grupo porque mis compañeros no me dejaron. Pero sí, conflictos muchos, todo el rato (Entrevista, 5º del doble grado de Sociología y Trabajo Social).

Ante estas prácticas, la mayoría evita el conflicto abierto. Tampoco se rebaja el propio ritmo de trabajo o de autoexigencia -implicaría renunciar a los objetivos de nota o aprendizaje-. Por ello, la solución habitual es subsanar las deficiencias ajenas: apremiando a respetar los plazos acordados, corrigiendo imperfecciones o directamente asumiendo el trabajo que el resto no hace.

Pilar: Gente que prefiere ir a la ley del mínimo esfuerzo, o.... ¡ufff! o que te cargue a ti más de la cuenta, o lo que sea, y yo también soy bastante perfeccionista y quiero que me queden bien las cosas, entonces... casi siempre cuando me toca un grupo así, me lo termino cargando yo, por tampoco generar una discusión (Grupo Triangular de 1º y 2º del doble grado de Trabajo Social y Sociología).

En conclusión, para quien busca buena nota, el trabajo grupal supone una importante fuente de incertidumbre, puesto que la nota individual depende del trabajo y capacidades del resto de componentes del grupo.

No Aguantaba que me Corrigiera Todo

Las personas acusadas de aprovecharse del trabajo ajeno no se reconocen en esta situación o, al menos, no lo verbalizan en entrevistas o grupos de discusión. Sin embargo, podemos reconocer esta posición por sus quejas simétricas a las de quienes les acusan.

Por un lado, por la incompatibilidad de horarios: el resto del grupo concierta las reuniones en horarios que me resultan imposibles y, cuando no acudo, me culpabilizan.

Beatriz: Ahora todas las del grupo están en la misma clase de prácticas menos yo, pues se enfadan si no puedo quedar, pero es que no me avisan y han hecho casi todo ellas y no me han avisado, yo cuando lo vaya a exponer ¿qué cara pongo? Si no he participado, que no es que no quiera participar, es que todas pueden quedar a una hora que yo tengo clase de prácticas y ellas no y se enfadan (Grupo Triangular, 1º del doble grado de Trabajo Social y Educación Social).

Por otro lado, se resiente como un exceso de exigencia el “perfeccionismo” ajeno: me ponen muchas pegas, invaden mi vida personal, deciden por mí, son demasiado “intensos” ...

María: En ese grupo ha sido horrible, literalmente, no me he podido pelear más veces, porque era imposible, porque... La chavala con la que estábamos era un poco capulla, la verdad, y era súper-perfeccionista, “lo quiero todo ya y... no me voy a adaptar a ustedes, sino que vosotras os vais a adaptar a mí”, y eso no es así, porque yo tengo mi vida, tú tienes la tuya y ella tiene la suya. También, a la hora de dividir trabajo ella se cogía primero lo que ella quería, sin preguntar a los demás, sin esperar que estuviéramos todos para decidir, cogía ella lo que quería y a tomar por culo. Entonces, es verdad que de 4 puntos hemos tenido un 3,75, que está flama, pero ese 3,75 me ha costado peleas y peleas y peleas... No ha sido muy buena experiencia, además, a lo mejor un viernes, encontrarme un puto mensaje en el grupo [de whatsapp], era horrible. (Entrevista, 2º de Trabajo Social).

De estas quejas, destaca la de sentirse minusvalorada por las correcciones del propio trabajo: producen un sentimiento de humillación que genera una intensa animosidad.

Gloria: S. es un poco agonía, [ríe] un poco intensa, que... había que hacer algo para dentro de dos semanas y al día siguiente “oye, que ya he hecho tal”. Y me quedo: “Pero si es para dentro de dos semanas”. Dice “sí, pero, como tenía un rato libre lo he hecho”. Me caía mal porque lo hacía ella y parecía que los demás no hacíamos nada. Entonces, si lo vas a hacer, por lo menos dilo, para yo decir: “venga, pues yo hago esto”. Porque si tú lo haces, yo también me pongo a hacerlo, porque me voy a sentir mal si no lo hago (...). Ella no es mejor que nadie, pero sí que... tiene una cosa: que se explica muy bien y tiene mucho vocabulario. Entonces, algo que pondría yo de una forma, lo pone ella mejor expresado. Entonces, no afectaba a mal, pero, claro, a mí me caía bastante mal, estaba algunos días un poco... distante con ella porque... que no aguantaba eso, vamos. No es que me cayera un poco mal, es que no lo aguantaba (Entrevista a estudiante que abandonó Trabajo Social).

Confrontando las versiones de ambas posiciones podemos reconstruir las dinámicas que subyacen a estos conflictos. En ellas se enfrentan dos tipos de estudiantes: A, que pretende realizar un “buen” trabajo y obtener una nota elevada y B, que busca aprobar con poco esfuerzo y que el trabajo no invada su tiempo personal. Tras los primeros contactos, A comprueba que B no realiza el esfuerzo necesario para entregar a tiempo un trabajo de calidad. Ante ello comienza a apremiar a B para que realice su parte a tiempo. Además, para evitar que finalmente se entregue un trabajo de mala calidad, va adelantando tareas y corrigiendo el trabajo de B -especialmente cuando sospecha que B se limita a “copiar y pegar”-. B resiente estas iniciativas como hostigamiento y desvalorización: se invade su tiempo personal, se menosprecia su trabajo, se ignoran sus compromisos extraescolares, se le imponen exigencias desmesuradas. Además, ante la convicción de

que su trabajo será enmendado puede reducir aún más su esfuerzo -no compensa intentar redactarlo bien cuando todo lo corregirá A-. El resultado final es una intensa animadversión mutua: A reprocha a B su irresponsabilidad y parasitismo; B a A, su menosprecio y hostigamiento.

Es importante entender estos conflictos, no como derivados de características personales, sino del tipo de relación que se genera cuando existe una fuerte disparidad en los objetivos de nota y de esfuerzo. Por ello, la misma estudiante puede acusar de parásitas a las componentes de un grupo de trabajo al tiempo que resiente el exceso de exigencia de las de otro grupo. Es el caso de Laura, de 5º del doble grado de Sociología y Trabajo Social. Tras reiterados suspensos, ha de repetir asignaturas compartiendo clase con estudiantes de promociones posteriores a la suya. En cada asignatura ha de buscar un grupo nuevo de compañeras, a menudo recién conocidas. En unos grupos, acusa a las compañeras de entregar trabajos penosos -mayoritariamente, copiados de internet- para evitar todo esfuerzo. En otros grupos, se ofende cuando otros miembros corrigen párrafos enteros de su parte. Cambiando constantemente de grupo de trabajo, esta estudiante fluctúa también continuamente entre las dos posiciones.

Estabilización de los Grupos de Trabajo

A finales de primer curso, se extiende una solución: contar con un grupo permanente de compañeras-amigas para realizar los trabajos grupales. Estos grupos reúnen a personas con similares objetivos de nota, aprendizaje y ahorro del esfuerzo. Se evita así el detonante principal del conflicto. La estabilidad del grupo de trabajo permite ahorrar además esfuerzo de coordinación. Con un grupo nuevo hay que buscar y negociar quién entra en el grupo, acordar temas y enfoques, llegar a acuerdos sobre cantidad de esfuerzo y tareas a realizar por cada componente, esperar que cada cual cumpla con lo suyo a tiempo y sin necesidad de corregirlo. Todo esto se evita cuando el grupo es estable. Es más, al compartir el mismo grupo los trabajos de distintas asignaturas, las reuniones pueden establecerse para adelantar varios trabajos a la vez -en vez de tener que concertar diferentes reuniones con grupos distintos para las diferentes asignaturas-.

Manu: Como tengas cuatro o cinco grupos de trabajo al final vais a acabar explotando porque no te compensa, pero si estás todo el rato con la misma gente es fácil, vas haciéndolo, ya tienes tus dinámicas de trabajo, el nivel de implicación, sabes en qué controla cada uno, qué puedes exigir, qué parte puede hacer cada uno mejor, porque si no, al final estás ahí y dices “no sé qué hacer”, cada uno no sabes cómo trabajar con ellos, es ir a la aventura

Sonia: Los profesores recurren mucho a la excusita de que “cuando salgáis al mundo laboral vais a tener que trabajar con gente que no conocéis”. Pero es que el tiempo es limitado y el tiempo no me da para aprender qué competencias tienes tú, qué se te da mejor, después ponernos de acuerdo, elegir el tema, no sé qué, eso es un proceso largo (Grupo triangular de perceptores de becas, cursos 3º y 5º del grado y dobles grados de Sociología)

Estos grupos de trabajo suelen ser, además, grupos de amistad. Ello se debe, inicialmente, a que se forman buscando personas afines con las que sentirse a gusto. Pero otro hecho fundamental explica esa imbricación de relaciones instrumentales y de amistad: ésta es una condición de posibilidad esencial de la permanencia y eficacia del grupo de trabajo.

Uno de los puntos más conflictivos de los grupos temporales era calcular las aportaciones de cada miembro. Este cómputo había de realizarse trabajo a trabajo, puesto que la composición de los grupos variaba en distintas asignaturas y cuatrimestres. La estabilidad del grupo y la amistad

permiten eludir este cálculo constante: el intercambio explícito se sustituye por una relación de intercambio de dones a largo plazo.

Beatriz: Y digo: “mira, a mí me da igual aquí hacer el 80%, como si te lo hago entero”, como si se me da bien hacer un video, yo hago el trabajo entero, pero yo sé que en otro trabajo otra me cubre, pero gente que no se implica en nada no le voy a hacer un trabajo cuando en el siguiente ni vas a venir, ni saber de qué va el trabajo, es que una cosa es cara y otra cosa es aprovechar las virtudes de cada uno

Alejandra: Por ejemplo, A. nos ha planteado un trabajo que tenemos las tres, nos lo ha planteado entero, nos ha dicho ella la parte que hagamos, ha sido ella la que ha estado buscando y todo, entonces a mí a la hora de hacer otro trabajo me da igual si no puedes venir un día, si yo te lo tengo que hacer (Grupo Triangular, 1º del doble grado de Trabajo Social y Educación Social)

Estos enunciados nos remiten a la diferencia que establece Bourdieu (1980) entre el intercambio comercial y el intercambio de dones. Aunque en ambos se calculan las aportaciones de cada participante, este cálculo reviste formas muy diferentes. En el intercambio comercial, prestación y contraprestación son explícitas y simultáneas: se contabiliza con precisión lo que aporta cada parte y la relación se agota en el propio intercambio. Por el contrario, en el intercambio de dones no hay cálculo explícito ni minucioso de la aportación de cada persona y el intercambio funciona a largo plazo -no se exige un contra-don inmediato, ello supondría sustituir la relación de amistad y confianza por una relación comercial calculada-.

La amistad permite sortear otro punto de fricción: la potencial humillación que se resiente cuando otra persona corrige o critica el trabajo realizado. Cuando hay confianza, no se entienden estas correcciones como ofensas: el grupo se constituye como “equipo” (Goffman, 1971) que ha de salvar conjuntamente la cara ante el exterior, por lo que toda corrección es una mejora de la presentación del equipo.

Irene: Siempre me pongo con las mismas. Que están en mi clase de prácticas y con las que tengo más confianza y sé que les puedo decir -porque también eso es muy importante- tener la confianza de decirles “mira, esto así no va”. Y tú podérselo decir tranquilamente y saber que ella te va a decir “vale, no sé qué”. Pero, claro, cuando tú no tienes confianza con esa persona, te da más apuro decirle: “es que no lo estás haciendo bien”. Porque te va a decir “¿y tú quién eres para decirme a mí lo que estoy haciendo bien o no?” (Entrevista 2º doble grado de Sociología y Trabajo Social).

La confianza, además, permite avanzar a distintos ritmos: si confío en que mi compañera hará su parte, no me preocupo porque no vaya a mi ritmo. Se evita así la principal fuente de ansiedad en los grupos temporales -no saber si el resto hará su parte-, que, a su vez, genera conflictos -cuando la insistencia en cumplir plazos origina sensación de hostigamiento entre las interpeladas-.

El grupo estable elimina, así, muchos conflictos, cálculos e incertidumbres. Los grupos se forman a partir de cierta homogeneidad en los objetivos -de nota a obtener y esfuerzo a proporcionar- y en los estándares de calidad. Esa homogeneidad es reforzada por la prolongada interacción, por la experiencia de realizar trabajos grupales en distintas asignaturas. Al cabo del tiempo, se han formado unas expectativas comunes sobre la calidad del trabajo a realizar y todos los componentes saben lo que pueden esperar del resto en cantidad de esfuerzo, en calidad e incluso en tareas que realiza mejor -evitando incertidumbres y ansiedades-. Ello permite, además, racionalizar el trabajo cada vez más.

Rafa: Me daba la impresión de que hacía... yo... todo, que asumía toda la carga de trabajo, pero... no ya que los demás no trabajaran, sino que... íbamos a dividir el trabajo, le íbamos a encargar una parte a fulano, y que yo iba a tener que volver a corregir la parte y hacerla prácticamente desde el principio y, sin embargo, cuando trabajaba con ellos [su grupo estable]... yo sé que lo que ellos hagan del trabajo... va a estar bien hecho, y no voy a tener que revisarlo. Lo puedo revisar si quiero, para mirarlo por si... me interesa... añadir algo, pero no es que yo tenga que volver a reescribirlo (Entrevista, 3º de Sociología).

Los grupos estables se imponen como la solución idónea a los problemas que planteaban los grupos de trabajo temporales. Por ello -y porque se consolidan como grupos de amistades con intercambios de dones a largo plazo- tienden a autoperpetuarse y, una vez consolidados, se vive muy mal que el docente decida la composición de los grupos.

Progresiva Racionalización del Trabajo Grupal

Como hemos visto, en primer curso se intenta seguir las indicaciones docentes -realizando el trabajo de forma conjunta, discutiendo grupalmente todos los aspectos-. Con el paso de los cursos el ahorro de esfuerzo pasa a primer lugar, especialmente en aquellas asignaturas que despiertan menos interés (Martin-Criado & Alonso Carmona, 2024). A ello contribuyen varios elementos.

En primer lugar, se pierde la novedad del trabajo en equipo: éste se convierte en una rutina que no suscita entusiasmo ni, en muchos casos, una mínima implicación.

En segundo lugar, el profesorado suele demandar unos tipos muy determinados de trabajo en cada titulación. Las demandas docentes se vuelven previsibles. Ello permite racionalizar al máximo la elaboración de los trabajos: se conoce de antemano el grado de calidad que se demanda, la estructura y contenido que satisfacen los criterios docentes, los puntos en los que hay que incidir o aquellos que apenas suelen supervisarse. Todo ello permite rutinizar y acelerar la elaboración de los trabajos.

Además, los trabajos grupales son los que consumen más tiempo de preparación de las asignaturas; por ello, son los más propensos a tácticas de ahorro del esfuerzo cuando se agudizan las presiones temporales.

Como resultado, los trabajos progresivamente se convierten en algo a “quitarse de en medio” para “salir del paso” al menor esfuerzo posible y con la mínima implicación en el contenido. Un buen síntoma de ello es el hecho de que en las entrevistas casi nunca se mencione el contenido de los trabajos realizados. La menor implicación reduce los conflictos en torno a la calidad de las aportaciones de cada persona, generalizándose la fragmentación del trabajo en partes individuales: el trabajo conjunto y las reuniones se reducen al mínimo y cada miembro hace su parte por separado; las partes se juxtaponen en el documento final, se revisan someramente y se entregan. Esa parcelación se ve facilitada por varios hechos: a) se dominan bien los criterios docentes de evaluación; b) se conocen las competencias de cada componente del grupo -así, en redactar, en resumir, en diseñar powerpoints...-; c) se parte de acuerdos previos sobre cómo enfocar los trabajos y el grado de calidad a aportar.

Alba: Nosotros ya hemos tomado de determinación que quedamos un rato cinco minutos para plantearlo, nos lo repartimos y se hace por Drive, luego el último día le da una persona un repaso, unifica con las mismas palabras y se enfada quinientas veces {risas}, son ya más para salir del paso que para otra cosa (Grupo triangular de perceptores de becas, cursos 3º y 5º del grado y dobles grados de Sociología)

Luz: Los primeros años, primero y segundo sobre todo, nos organizábamos mejor, quedábamos y tal pero ya... eso sí que no. Ya “tú haces esta parte, tú haces esta parte, tú haces esta parte” y lo que hacemos es unirlo, lo típico. Que nosotros antes revisábamos entero el trabajo para que tuviera coherencia (Entrevista, 4º del doble grado de Educación Social y Trabajo Social)

Este proceso de racionalización, aunque afecta a todo el estudiantado, reviste distintas intensidades según las asignaturas y los intereses estudiantiles. Se acentúa en aquellas asignaturas que interesan menos, mientras que puede minimizarse cuando la materia, por su contenido o por la forma de impartirse, resulta más atractiva. Asimismo, el alumnado más implicado en los aprendizajes no lleva la racionalización del esfuerzo a los mismos extremos que el estudiantado cuyo principal objetivo es aprobar para obtener el título.

Consecuencias de los Trabajos Grupales

Los procesos descritos tienen importantes consecuencias sobre las dinámicas de clase.

En primer lugar, sobre las relaciones entre estudiantes. Prácticamente todo el estudiantado entrevistado -de grados, cursos y promociones distintos- relata una evolución similar de las relaciones entre estudiantes. En primero hay un ambiente de gran compañerismo y es habitual organizar salidas conjuntas de ocio para toda la clase. A partir de segundo curso proliferan las rencillas y las clases se fragmentan en grupos reducidos. Parte de estas rencillas proceden precisamente de las experiencias conflictivas de trabajos grupales: como muestran algunos de los enunciados citados, estos conflictos generan fuertes ansiedades, frustraciones y, finalmente, animosidades que permanecerán enquistadas.

Ramón: Al principio todo el mundo se lleva muy bien, pero después las tensiones de hacer un grupo, de tener que hacer trabajos o no sé qué, se van erosionando y se van erosionado y este semestre hay mucha gente peleada en mi clase (Entrevista, 2º de Sociología).

Marta: Tuve más problemas en el primer cuatri con una chavala, porque no nos poníamos de acuerdo en nada, ninguna de las dos veíamos bien lo que hacía la otra. Era ya como tirar de todo. Yo hacía mis cosas y la otra me ponía pegas, y yo: “Coño, pues lo haces tú”. Ahí sí tuve... Al final lo hicimos, que tampoco nos peleamos ni nada. Las dos nos tenemos tirria, se sabe (Entrevista, 1º del doble grado de Educación Social y Trabajo Social).

Esas animosidades, junto a la consolidación de grupos estables de trabajo, balcanizan la clase. A ello contribuye la agudización de las diferencias iniciales entre estudiantes en capacidades escolares y objetivos de nota y aprendizaje. Como hemos visto, los grupos logran evitar conflictos reuniendo a personas con objetivos de nota y aprendizaje similares. Ello provoca una división entre aquellos grupos más centrados en ahorrar esfuerzo, sin más objetivo de nota que el aprobado, y aquellos más ambiciosos en objetivos de nota o aprendizaje. Los grupos centrados en ahorrar esfuerzo llevan al límite la división de tareas. Así, no sólo se reparten los artículos y capítulos a leer, sino que pueden hacerlo parcelándolos por páginas -al igual que repartiéndose el visionado de documentales por minutos-. En algún caso se llegan a dividir las tareas por cantidad de tiempo que llevan -tanto tiempo de transcripción equivale a tanto tiempo de redactar conclusiones-, llegando al extremo de que algunas componentes desconozcan el sentido último del trabajo -sólo han transcrito o sólo han diseñado el power-point-. Aquellos grupos con más interés en los contenidos o en las notas también se dividen tareas, pero con más discusión grupal en torno a los contenidos y enfoques

y más lectura y corrección mutua. La consecuencia final de estas dinámicas es una diferenciación creciente entre los aprendizajes de unos grupos y otros. Quienes están integrados en grupos con altas ambiciones de nota avanzan en su aprendizaje, mientras que las personas integradas en grupos con bajas ambiciones minimizan al máximo el esfuerzo y el aprendizaje, al limitarse a realizar parcelas inconexas de los trabajos con la menor dedicación posible.

Pero quienes sufren más las consecuencias de la división de la clase en grupos estables de trabajo son quienes no van al mismo ritmo que el resto. Por un lado, estudiantes que acumulan asignaturas suspensas y tienen que repetir. Por otro, personas, habitualmente mayores, que por sus obligaciones laborales o familiares no se matriculan de cursos completos y cada año van cambiando de compañeros de curso. Esta situación les impide tener un grupo estable. En cada asignatura deben negociar todos los aspectos del trabajo grupal: desde quién integra el grupo hasta los horarios de las reuniones, el reparto de las tareas o el enfoque del trabajo.

Estos estudiantes, además, tienen un abanico restringido de posibles compañeros de grupo - al estar ya casi todo el mundo integrado en grupos estables-: las mismas personas que no van al mismo ritmo que el resto -repetidores y personas con obligaciones familiares o laborales-, junto a aquel estudiantado que no es aceptado por los grupos establecidos -esto es, aquellos que es más probable que no hayan cumplido sus compromisos y sean considerados poco fiables-.

Los estudiantes de más edad, junto a quienes han quedado descolgados de su curso por otras razones, se ven así a menudo obligados a trabajar con quienes ahorran el esfuerzo al máximo. Además, al ser un equipo efímero, no hay intercambio de dones a largo plazo: quien quiera eludir su parte de trabajo no teme consecuencias futuras. Por ello, este estudiantado suele sufrir los peores aspectos de los trabajos grupales, como muestra el caso de A., profesor de historia en educación secundaria que se matricula en sociología en busca de nuevas perspectivas intelectuales:

Antonio: Trabajar con gente que... no se había leído su parte o que su parte... es un refrito y al final a mí me suponía muchas veces la necesidad de reelaborar casi todo lo que estábamos haciendo. Otro problema es que al final no son trabajos de grupo, sino que cada uno hacía una parte, y cuando tú haces una parte después casarla pues a mí me... o sea, entregar un trabajo deslavazado en partes a mí me suponía un incordio. En algunos casos, la necesidad de intentar casar, yo pedía permiso: "Oye, creo que podríamos cambiar esto". "Lo que tú quieras". Que la gente era por salir del paso, hacía lecturas muy superficiales, quizá no sabía muy bien lo que hacía, se leía el texto e intentaba hacer un resumen del texto, casi siempre eran resúmenes, no era sacarle... o reflexionar sobre el texto, sobre la idea sobre la que giraba el trabajo, era casi todo Wikipedia (Estudiante que abandona en 3º de Sociología).

Discusión y Conclusiones

Numerosa literatura pedagógica defiende las virtudes de los trabajos grupales: contribuirían a mejorar el aprendizaje y a desarrollar múltiples competencias cognitivas y habilidades de cooperación (Hansen, 2006; Johnson et al., 1998). Nuestros resultados muestran una realidad distinta: los trabajos grupales generan numerosos conflictos y terminan realizándose en grupos estables de compañeras-amigas, que habitualmente se reparten las tareas de forma fragmentada para ahorrar esfuerzo. Por ello, los trabajos grupales sólo pueden representar un beneficio en el aprendizaje del alumnado más implicado y que persigue mejores calificaciones -aunque, como hemos visto, este estudiantado también racionaliza las tareas-. La mayoría del alumnado, al parcelar el trabajo al máximo y evitar toda discusión común, no obtiene ningún beneficio de aprendizaje del trabajo grupal. Por el

contrario, la fragmentación del trabajo en tareas individuales puede ser contraproducente, puesto que habitualmente se realizan tareas cuyo sentido último se desconoce, al ignorar lo que hace el resto del grupo. Los trabajos grupales generan como consecuencia no intencional el perjudicar el aprendizaje del alumnado con peores calificaciones, así como el de aquellos estudiantes que, por ir a un ritmo distinto que el resto de la clase, se ven obligados a integrarse en grupos distintos en cada asignatura -pero siempre con el alumnado menos implicado en el aprendizaje-. A ello hemos de añadirle los efectos que tienen los conflictos en torno a los trabajos grupales en el ambiente de la clase: al generar múltiples enemistades, enrarecen el ambiente, dificultando dinámicas de clase de discusión en común de los contenidos.

Estos resultados se corresponden con los de investigaciones previas que señalan que el alumnado no muestra entusiasmo respecto a estos trabajos (Shimazoe & Aldrich, 2010) y que buena parte de la labor “grupal” consiste en repartirse tareas para ejecutarlas individualmente (Chang & Brickman, 2018; Underwood, 2003), por lo que los trabajos grupales no suponen mejores aprendizajes (Han et al., 2022). Esta discrepancia entre lo ideal y lo real se ha “explicado” por una mala praxis docente –el profesorado no sabría organizar los trabajos grupales- o por una carencia discente –el alumnado no entendería su cometido- (Burke, 2011; Chang & Brickman, 2018; Underwood, 2003). Desde una perspectiva sociológica que analiza las universidades *reales*, las dinámicas de trabajo en grupo descritas se explican por la articulación *real* de las relaciones pedagógicas en la universidad, dominadas por la búsqueda prioritaria de la credencial y la consecuente negociación a la baja del esfuerzo del aprendizaje (Martín-Criado, 2010). Los objetivos y métodos “oficiales” de la enseñanza siempre son reinterpretados por los docentes (Trowler, 1998) y negociados con los estudiantes (Perrenoud, 2006). Varias investigaciones muestran cómo diversas prácticas pedagógicas innovadoras se desvían de los propósitos iniciales cuando se aplican en las escuelas *reales* (Merchán Iglesias, 2005; Swidler, 2013; Tyack & Cuban, 2001). En ocasiones porque el profesorado intenta que su carga de trabajo –por ejemplo, en tareas a corregir- no sea excesiva (Woods, 2017) o porque la práctica innovadora entra en conflicto con las necesidades de control y de clasificación del alumnado en las calificaciones (Merchán Iglesias, 2005). En otros casos, porque el alumnado se reapropia de estas metodologías docentes para reducir el esfuerzo (Perrenoud, 2006). Por ello, muchas iniciativas “innovadoras” no modifican las dinámicas de aprendizaje (Tyack & Cuban, 2001).

Por otro lado, los trabajos grupales generan una situación de intensa interdependencia entre los estudiantes: las calificaciones de cada miembro dependen del resto del grupo. Ello genera múltiples conflictos, en particular cuando se agrupan estudiantes con objetivos de nota y aprendizaje muy distintos (Chang & Brickman, 2018). Estos conflictos se agudizan cuando cada estudiante ha de negociar el esfuerzo en grupos diferentes para cada asignatura. De ahí la tendencia a formar grupos estables, que realizan juntos los trabajos de todas las asignaturas.

Estos grupos, por ende, tienden a constituirse sobre la base de la amistad. (Durkheim, 1987) afirmaba que cualquier relación contractual implica dos contratos: uno explícito (la propia asociación o intercambio) y otro implícito (las partes obedecerán las reglas del primero). Se mantiene lo acordado explícitamente gracias a una solidaridad pre-contractual basada en la confianza de que la otra parte contribuirá según lo acordado (Collins, 2009). Esta solidaridad pre-contractual es especialmente necesaria en los grupos de trabajo estudiantiles, donde no se puede recurrir a un poder externo sancionador ante los incumplimientos de algún componente -la intervención docente sólo se solicita en casos excepcionales (Underwood, 2003)-. Por ello, la confianza recíproca –sobre la base de la amistad- es vital para evitar el problema del *free-rider*.

En conclusión, en las universidades reales, los trabajos grupales no suelen provocar las benéficas consecuencias que se les atribuyen. Además, la demanda continua de trabajos grupales genera consecuencias no intencionales:

. Aunque las tareas sean colectivas, el sistema escolar otorga títulos y calificaciones individuales. Esta condición estructural fomenta el conflicto entre estudiantes, generando rencillas y fragmentando la clase en pandillas de amigos –algo opuesto al objetivo “oficial” del trabajo grupal de acostumbrar al alumnado a trabajar con personas diversas (Hansen, 2006)-.

. El estudiantado que no avanza al ritmo estándar (un curso por año académico) queda progresivamente marginado. Es el caso de mucho estudiantado adulto, trabajador o repetidor. Obligado a rotar continuamente entre grupos diversos donde no hay relaciones de confianza, este alumnado se ve muy perjudicado por los trabajos grupales. Ello podría constituir uno de los motivos por los cuales la débil integración en las redes universitarias está asociada a una mayor probabilidad de abandono de la carrera (Hadjar et al., 2023).

. La demanda de trabajos grupales en todas las asignaturas genera tensiones temporales que, a menudo, actúan como detonantes del absentismo (Alonso Carmona et al., 2025). Esta sobrecarga intensifica la racionalización del esfuerzo: los trabajos acaban realizándose de forma taylorista, parcelándose en piezas individuales que luego “se montan”. De esta manera, los trabajos grupales *reales* se alejan de su supuesta función de estimular la discusión y colaboración colectivas.

Estos resultados cuestionan que los trabajos grupales preparen al estudiantado para adquirir las competencias cooperativas que demandaría un nuevo escenario laboral. Aunque, paradójicamente, esa distancia entre las promesas de los trabajos grupales y sus efectos reales se debe a un rasgo esencial para comprender las dinámicas laborales: el peso central de la negociación del esfuerzo en la relación salarial (Edwards, 1990). Al enfrentarse a los problemas y aumento del esfuerzo que generan los trabajos grupales, el estudiantado desarrolla tácticas similares a las que suceden en los centros de trabajo: tácticas que sirven para limitar el esfuerzo simulando que se cumplen las normas y objetivos que establece la dirección.

Nuestros resultados tienen implicaciones importantes para la política universitaria. Esta debería confiar menos en las potencialidades de los trabajos grupales, puesto que estos producen numerosos efectos perversos, que dependen de condiciones estructurales difícilmente modificables. Aunque algunas prácticas docentes puedan contribuir a paliarlos (Francis et al., 2024; Hogan & Young, 2021; Johnson et al., 1998), éstas consumen mucho tiempo y esfuerzo y generan resistencias y conflictos entre el alumnado. Las alternativas pedagógicas deberían, por tanto, tener más en cuenta las lógicas credencialistas que estructuran el comportamiento del estudiantado -y que son difícilmente erradicables, puesto que es el propio sistema educativo el que genera estas lógicas (Martín-Criado, 2010)-.

Una limitación de nuestro análisis es que se basa en un estudio de caso de titulaciones de ciencias sociales en una universidad específica. En la literatura revisada hemos visto dinámicas similares a las analizadas en otras titulaciones y facultades. No obstante, dado que el trabajo escolar universitario difiere sustantivamente en función de las disciplinas y su organización del conocimiento (Millet, 2003; Neumann et al., 2002), las prácticas estudiantiles podrían también diferir. Nuevas investigaciones en otras titulaciones y universidades servirán para comprobar la extensión de las dinámicas aquí descritas y, con ello, sus condiciones de posibilidad.

Agradecimientos

Este artículo no hubiera sido posible sin la colaboración de los/as estudiantes que realizaron el trabajo de campo y discutieron con los investigadores sus análisis: Alba María Aragón Morales, Alba Moreno Díaz, Alejandro Mira Sánchez, Rafael Serrano García, Adolfo Aldana Bilbao, Leonardo Santamaría González, Belén Venteo Montoro, Ángel Verdú Gutiérrez, Javier Águila Díaz, Sara Galindo Pérez, Raquel Valencia Zambrana, Sabino Senra Pérez, Anna Bilinok, Loles Rodríguez

Ruiz, Marta Cárdenas Fernández, Micaela Bergés Casado, Javier Carnero Frías, Marco Martín Rodríguez, Clara Palacios Cintero y Lola Andrades Martínez. Juan Castillo Rojas-Marcos colaboró en el trabajo de campo y en los análisis. También agradecemos sus críticas y comentarios a Javier Ruja, José Antonio Cerrillo y Miriam Prieto Egido.

Referencias

- Alonso Carmona, C., Martín Criado, E., & Castillo Rojas-Marcos, J. (2025). Aprendiendo a faltar. El absentismo en la carrera moral del estudiantado de ciencias sociales. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.5944/empiria.63.2025.43879>
- Alonso Carmona, C., & Martín-Criado, E. (2022). Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: “El tiempo importa”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179, 3-20. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.179.3>
- Aramendi Jauregui, P., Bujan Vidales, K., Garín Casares, S., & Vega Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado*, 18(1), 413-429.
- Ariño Villarroya, A., Llopis, R., & Soler Julve, I. (2012). *Desigualdad y universidad: La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. Publicacions de la Universitat de València. <https://hdl.handle.net/10550/79864>
- Becker, H. S. (2009). *Outsiders*. Siglo XXI.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1968). *Making the grade: The academic side of college life*. John Wiley & Sons.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1977). *Boys in white: Student culture in medical school*. Transaction Books.
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Group Work*, 11(2), 87-95.
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), ar52. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Akal.
- Collins, R. (2009). *Perspectiva sociológica*. Prometeo.
- Daza Pérez, L., & Elias Andreu, M. (2015). *Los estudiantes de la universidad actual: Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Octaedro - Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143986>
- Durkheim, É. (1987). *La división del trabajo social*. Akal.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415. <https://doi.org/10.2307/589632>
- Finkielsztejn, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1098-1113. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1658729>
- Francis, N., Pritchard, C., Prytherch, Z., & Rutherford, S. (2024). Making teamwork work: Enhancing teamwork and assessment in higher education. *FEBS Open Bio*, 2211-5463.13936. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13936>
- García Hernández, M. L., & Porto Currás, M. (2019). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios el trabajo en grupo? *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 12-26. <https://doi.org/10.1344/RIDU2019.11.2>
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Hadjar, A., Haas, C., & Gewinner, I. (2023). Refining the Spady-Tinto approach: The roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout

- intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 409-428.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>
- Han, J., Park, D., Hua, M., & Childs, P. R. N. (2022). Is group work beneficial for producing creative designs in STEM design education? *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 2801-2826. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09709-y>
- Hansen, R. S. (2006). Benefits and problems with student teams: Suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.1.11-19>
- Hogan, M., & Young, K. (2021). Designing group assignments to develop groupwork skills. *Journal of Information Systems Education*, 32(4), 274-282.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
<https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Martín Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, 34, 8-32.
- Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra.
- Martin-Criado, E., Alonso Carmona, C., & Castillo Rojas-Marcos, J. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología*, 31(3), Article 3.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>
- Martin-Criado, E., & Alonso Carmona, C. (2024). Del aburrimiento al cálculo del esfuerzo: Las razones del absentismo universitario. *Revista Internacional de Sociología*, 82(3), e254.
<https://doi.org/10.3989/ris.2024.82.3.23.1273>
- Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: Étude sociologique*. Presses Universitaires Lyon.
- Moore, E., Birdi, G. K., & Higson, H. E. (2019). Determinants of university students' attendance. *Educational Research*, 61(4), 371-387. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1660587>
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.
<https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.
- Ramdeo, S., Balwant, P., & Fraser, S. H. (2022). Not another team assignment! Student perceptions towards teamwork at university management programs. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(6), 1122-1137. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2022-0015>
- Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52-57.
<https://doi.org/10.1080/87567550903418594>
- Soare, E. (2015). Perspectives on designing the competence based curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 972-977. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.259>
- Soler Julve, I. (2013). *Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Swidler, A. (2013). *Organization without authority*. Harvard University Press.
- Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change. New higher education frameworks and academic cultures*. SRHE, Open University. Retrieved from ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED421954>

- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Underwood, J. D. M. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology*, 94(3), 319-337.
<https://doi.org/10.1348/000712603767876253>
- Woods, P. (2017). Teaching for survival. En P. Woods & M. Hammersley (Eds.), *School experience: Explorations in the sociology of education* (pp. 48-63). Croom Helm.

Sobre los Autores

Enrique Martín-Criado

Universidad Pablo de Olavide

martincriado@gmail.com

Catedrático de universidad en la Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Sociología, Sevilla (España). Doctor en sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de investigación son la sociología de la educación, las transformaciones de las familias de clases populares, la represión antisindical, las técnicas cualitativas y el análisis de discurso. Entre sus publicaciones más recientes destacan los libros *La escuela sin funciones* (Bellaterra, 2010), *Conflictos por el tiempo* (CIS, 2015, coeditado con Carlos Prieto), así como artículos de divulgación sociológica en la web entramadosociales.org. Miembro del Colectivo “Denunciemos los abusos patronales” (www.abusospatronales.es).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8126-474X>

Carlos Alonso-Carmona

Universidad Complutense de Madrid

caalon11@ucm.es

Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología Aplicada, Madrid (España). Doctor en ciencias sociales por la Universidad Pablo de Olavide. Especializado en sociología de la educación. Ha publicado sobre relaciones familia-escuela, desigualdades escolares, políticas educativas y prácticas del estudiantado universitario. Divulgador en entramadosociales.org.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3322-2307>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 19

4 de marzo 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
