

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO
GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Análisis de la aplicación del Enfoque de
Cuidados a la competencia transversal “trabajo
en equipo” en el Máster en Cooperación al
Desarrollo por la Universitat Politècnica de
València**

AUTORA:

BALVINA SOLEDAD JUTZUTZ CRISTAL

DIRECTORA:

CAROLA CALABUIG TORMO

25 DE MAYO DE 2018

Nº DE PALABRAS (14.599)

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2.1. Posicionamiento epistemológico y ético de la autora	5
3. ENFOQUE TEÓRICO	6
3.1. Los Cuidados	6
3.1.1. Ética del Cuidado.	6
3.1.2. Ética de la justicia.	7
3.1.3. Ética revolucionaria de los Cuidados	7
3.2. Principios del Enfoque de Cuidados	8
3.2.1. Principio del Reconocimiento del derecho al cuidado	8
3.2.2. Principio de la Responsabilidad del cuidado.	8
3.3. Dimensiones del Enfoque de Cuidados	9
3.3.1. Dimensión Social/Relacional.....	9
3.3.2. Dimensión Ambiental.	9
3.4. Pedagogía de los cuidados	10
3.5. Trabajo en equipo	11
4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y SU CONTEXTO.....	12
4.1. Contexto del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV	12
4.2. Competencia transversal Trabajo en Equipo en la UPV	15
4.2.1. Alineación de la competencia con la visión del máster.....	16
4.2.2. Incorporación del enfoque participativo y cuidados a la competencia.....	16
4.2.3. Asignaturas donde se aplica la competencia con enfoque de cuidados.	17
4.2.4. Estrategia de aplicación	18
5. CUESTIÓN POR ANALIZAR	22
5.1. Objetivos y preguntas de investigación	23
5.1.1. Objetivos de análisis	23
5.1.2. Preguntas de Investigación:.....	23
6. METODOLOGÍA	24
6.1. Recogida y ordenación de la información.....	24
6.1.1. Observación participante	24

6.1.2.	Entrevista semiestructurada.....	25
6.1.3.	Análisis de documentación secundaria.....	25
6.2.	Diseño de las categorías de análisis	26
6.3.	Codificación de las entrevistas.....	26
7.	ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	28
7.1.	Percepción de los cuidados	28
7.2.	Cuidados experimentados	29
7.3.	Cómo se han manifestado	30
7.4.	Elemento que han facilitado y limitado la aplicación de los cuidados	34
7.4.1.	Elementos que han facilitado	34
7.4.2.	Elementos que han limitado.....	36
8.	CONCLUSIONES	36
9.	RECOMENDACIONES.....	38
10.	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	40

ANEXOS

Anexo 1. Guías docentes

Anexo 2. Rúbrica para evaluar la CT06, curso 2017-2018

Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Fases básicas para acompañar procesos desde la pedagogía de los cuidados.	10
<i>Figura 2.</i> Programa académico del máster en cooperación al desarrollo upv.	14
<i>Figura 3.</i> Competencias transversales UPV.....	15
<i>Figura 4.</i> Rúbrica para evaluar la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, máster en cooperación al desarrollo 2016-2017	19
<i>Figura 5.</i> Rúbrica para evaluar la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, máster en cooperación al desarrollo 2017-2018	20
<i>Figura 6.</i> Plantilla para la coevaluación de la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, máster de cooperación al desarrollo 2017-2018.....	21
<i>Figura 7.</i> Esquema de evaluación para las tres asignaturas.	22
<i>Figura 8.</i> Categorías, códigos y etiquetas asociados.....	27

1. RESUMEN

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) se centra en realizar un análisis crítico de la aplicación del Enfoque de Cuidados en la competencia transversal *trabajo en equipo*, en el Máster en Cooperación al Desarrollo (MCAD) por la Universitat Politècnica de València (UPV).

Este trabajo pretende analizar la aplicación de los cuidados identificando específicamente cuáles han sido los cuidados experimentados por el alumnado y cómo se han manifestado dentro del trabajo en equipo. Considerando que uno de los objetivos del máster es la formación de profesionales de la cooperación y del desarrollo, capaces de ejercer una ciudadanía activa que contribuya al logro de modelos de vida más igualitarios y justos. Esta formación incluye la adquisición de la capacidad de trabajar en equipo, poniendo especial atención al bienestar de las demás personas.

Para ello, se analizaron las experiencias del alumnado de los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en los trabajos en equipo llevados a cabo en las asignaturas de Cooperación al Desarrollo, Gestión del Ciclo de Proyecto de Cooperación al Desarrollo y Procesos de Desarrollo. Utilizando como marco conceptual la teoría de los cuidados, sus principios y dimensiones, su aplicación como pedagogía y su incorporación al trabajo en equipo.

Centrar el análisis en la aplicación de este enfoque ha permitido conocer las experiencias del alumnado que ha incorporado una visión afectiva, colaborativa, igualitaria y de bienestar a la competencia transversal trabajo en equipo; además permitió conocer su aplicación en el ámbito universitario, puesto que otros trabajos sobre la aplicación de los cuidados se han centrado en niveles formativos preuniversitarios¹.

Así mismo, se ha evidenciado que esta competencia bajo el enfoque de cuidados va más allá de una perspectiva técnica y eficiente, ya que poner énfasis en el bienestar individual y colectivo dentro del trabajo en equipo, entendiendo que actuar con cuidados significa atender las situaciones personales desde la reciprocidad y la empatía; reconocer y valorar el trabajo de las/os demás y cuidar las relaciones igualitarias.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Varios estudios e informes a lo largo de los años han comunicado la importancia y la necesidad de transformar la forma de educar frente a numerosos desafíos a escala global; como los avances científicos y tecnológicos, la crisis medioambiental, la globalización económica y cultural, los fenómenos de excusión y desigualdad social. En el informe *La educación encierra un tesoro*, Delors destaca que: “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda

¹ La mayoría de las experiencias sobre cuidados consultados para este trabajo se centran en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Siendo las experiencias de Aprendizaje Servicio (ApS) con mirada de cuidados apoyadas por la ONGD InteRed las más frecuentes (InteRed, 2017). También se consultaron experiencias de la propuesta para promover la participación social de jóvenes., “JÓVENES ACTUANDO CON CUIDADOS”, (Tanarro, 2017)

progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p.9). En este sentido la educación debe tener una visión global e integral para su abordaje, ya que estas realidades están interconectadas y tienen diversas consecuencias para las sociedades a escala local y global (Naranjo, 2007).

La educación debe ofrecer diversas herramientas para comprender la realidad en la que estamos sumergidos; así mismo debe ofrecer y poner en práctica diversas alternativas para la búsqueda de soluciones y aprender a convivir en mundo lleno de incertidumbres (Boni y Pérez, 2016), como lo expresa Vigna, “en definitiva, se trata de plantear un modelo educativo más humano, global y éticamente más comprometido” (Vigna, 2009, p.16).

Ante esta realidad y necesidad, varias organizaciones e instituciones en el ámbito formal y no formal están contribuyendo a impulsar y trabajar desde un enfoque transformador, formando a personas con una visión crítica y reflexiva sobre la dimensión socioafectiva y colaborativa, los derechos humanos, la justicia social, la multiculturalidad, la coeducación y género y la degradación medioambiental (Sarsanedas, 2007).

Sin embargo, la dimensión socioafectiva y colaborativa suele tener una escasa consideración en los diferentes espacios, lo que supone no considerar un aspecto vital para interrelacionar la manera de entender la compleja realidad de nuestro mundo (Parra, 2007): el yo con las y los otros, lo nuestro con lo suyo, y nosotros y el medioambiente.

Por lo tanto, el abordaje de esta dimensión invita a comprender y superar la idea individualista y competitiva que se tiene en la sociedad ayuda a comprender esa interdependencia entre personas y la vulnerabilidad de la vida; y así trabajar colectivamente en beneficio de todas las personas y no solo para unas y unos pocos (Vigna, 2009).

De acuerdo con lo anterior, el MCAD tiene en cuenta esta dimensión en la formación del alumnado, conscientes y convencida/os de que el perfil de las y los estudiantes debe incluir la capacidad de comprender y practicar desde un enfoque afectivo y colaborativo, que les permita el intercambio y la aplicación de valores basados en un ideal de justicia social y de bien común (Boni, Calabuig y Pellicer, 2017). Así mismo, para que sean reflexivos de sus decisiones y prácticas en los procesos de desarrollo, que autorreflexionen sobre su posicionamiento, sus intereses y preocupaciones, sus compromisos y la visión del mundo que quieren. Y así observarse a sí mismas y a sí mismos y comprender la conexión que se tiene con las demás personas, trabajando conjuntamente para la transformación de la realidad (Eyben, 2014).

Plantearse la formación de profesionales de la cooperación desde una educación transformadora debe tener coherencia entre los fines y las estrategias a desarrollar. En este caso, el máster ha hecho una apuesta por el enfoque de cuidados, enfoque que hace énfasis en el reconocimiento y valoración individual y colectiva de los cuidados físicos y emocionales, como una necesidad cotidiana de todas las personas e indispensable a lo largo de toda la vida (Pérez, 2006). Desde este enfoque se plantea un modelo de aprendizaje y desarrollo que sitúa la vida como “eje movilizador de toda actividad social” (Arriba s/f, p.21) y a la vez cuestiona las formas de vida que impone el modelo dominante.

Este enfoque ha sido desarrollado mediante diversas técnicas y actividades que facilitan una reflexión individual y colectiva sobre las diferentes acciones que se ejecutan dentro del aula, específicamente dentro de los trabajos en equipo.

Nos ha parecido relevante analizar la aplicación de este enfoque de cuidados a la competencia transversal trabajo en equipo, desarrollada en tres asignaturas de máster en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 del MCAD, y con ello evidenciar cuáles son los cuidados experimentados y cómo se han manifestado en los equipos, qué elementos han facilitado y limitado la aplicación del enfoque. De alguna manera este TFM también visibiliza los aportes que este enfoque ha proporcionado al contexto universitario, específicamente a la formación del alumnado del MCAD, y con base a ello recomendar algunas mejoras que se pueden realizar para continuar en esta línea pedagógica.

La estructura de este trabajo se organiza de la siguiente manera: en el siguiente apartado se desarrolla el marco conceptual en el que se sostiene este análisis, centrándose en definir los cuidados, una breve descripción de la ética del cuidado, ética de la justicia y la ética revolucionaria de los cuidados, concepto de donde se derivan los principios y dimensiones del enfoque; se describe brevemente el abordaje de los cuidados en la educación desde la pedagogía de los cuidados y desde el trabajo en equipo. En el cuarto apartado se describe el contexto del MCAD, en que consiste la competencia transversal trabajo en equipo y la incorporación del enfoque de cuidados, se hace una breve descripción de las asignaturas donde se trabaja y los procesos para su aplicación y evaluación. En el quinto apartado se presenta la cuestión a analizar, los objetivos y preguntas de investigación que rigieron este trabajo. Seguidamente, en el sexto apartado se presenta la metodología de investigación, las herramientas utilizadas para la recogida, ordenación, codificación y análisis de toda la información que alimentó el estudio. El séptimo apartado se centra en evidenciar los principales resultados fruto del análisis realizado de la información primaria (entrevistas) y secundaria (documentación interna del máster sobre trabajo en equipo). El octavo apartado se dedica a presentar las principales conclusiones del análisis realizado. El trabajo cierra con una serie de recomendaciones realizadas al profesorado de las tres asignaturas, al MCAD y a organizaciones (ONGDs) que colaboran con el máster; las cuales pretenden aportar mejoras al proceso realizado en la incorporación del enfoque de cuidados a la competencia trabajo en equipo.

2.1. Posicionamiento epistemológico y ético de la autora

Para el presente trabajo la autora aplica el paradigma de investigación constructivista, debido a que el estudio se realiza a partir de experiencias, vivencias y diversos puntos de vista de las personas participantes del proceso (Crabtree y Miller, 1992, citado en Vallés, 1997); y el diseño de la investigación utilizada es de corte descriptivo-interpretativo, ya que los objetivos y las preguntas de investigación van en función de este diseño y buscan caracterizar, identificar e interpretar cuestiones importantes del enfoque analizado (Batthyány & Cabrera, 2011).

El desarrollo de esta investigación se realizó teniendo en cuenta cuestiones éticas y manteniendo un posicionamiento respetuoso y responsable con las personas, así como en el manejo de la información. Asumiendo los sesgos derivados del propio paradigma y tipo de investigación elegido (Giménez, 2014), siendo estos inevitables.

3. ENFOQUE TEÓRICO

En el presente apartado se expondrán los elementos principales que conforman el marco teórico utilizado para el presente trabajo, habiéndose escogido el enfoque de cuidados, su relación con la ética del cuidado y la ética de la justicia; sus principios y dimensiones. También se mostrarán algunas nociones sobre su aplicación, como la pedagogía del cuidado y su incorporación al trabajo en equipo. El enfoque de cuidados implementado en el ámbito universitario tiene escasos antecedentes, por ello el interés de este enfoque teórico es otorgar una mirada distinta a la forma de trabajar en equipo y, en última instancia, a la forma de hacer cooperación, a las formas de entender el mundo y de ejercer la ciudadanía.

3.1. Los Cuidados

Se entiende por cuidados “la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida” (Precarias a la deriva, 2004, p.220), es decir, atender las necesidades más básicas que permitan sostener diariamente la vida desde dos dimensiones: la dimensión material, aquella que se ocupa de la parte corporal con “tareas” físicas y visibles y la dimensión inmaterial, todo lo relacionado con lo afectivo y el bienestar emocional. El cuidado es una necesidad cotidiana de todas las personas e indispensable a lo largo de la vida, que va variando según el periodo y momento; comprendido tres planos, el cuidado de los/as demás, de sí mismo/a y del entorno (Pérez, 2006):

- ✓ El **cuidado de los/as demás**: aborda la reciprocidad, la igualdad, la equidad, el compromiso y la responsabilidad para asegurar el bienestar y los derechos del otro/a. Incluye la responsabilidad compartida, la promoción de la colaboración, las relaciones afectivas y socioculturales que deben desarrollarse en distintos espacios.
- ✓ El **cuidado de sí mismo/a**: este cuidado se inclina a prestarse atención y comprenderse, autocuidado que mantiene la vida, la salud y el bienestar físico y emocional.
- ✓ El **cuidado del entorno**: incluye la responsabilidad sobre los modos de vida y consumo, incorpora la conciencia ecológica, la práctica de la justicia, la defensa y el respeto de los derechos humanos (Herrero, 2013)

Tomando en cuenta lo anterior, es importante desarrollar brevemente la ética del cuidado y ética de la justicia, entendiendo que ambos esquemas morales aportan desde sus posturas al enfoque de cuidados, el cual será caracterizado.

3.1.1. Ética del Cuidado.

La ética del cuidado otorga valor al papel que desempeñan tanto las emociones como la moral en el cuidado; así mismo resalta la importancia de tomar en cuenta el contexto, la diversidad, las relaciones y, sobre todo, la responsabilidad hacia las necesidades de otras personas. (Gilligan, 1985, citado en Cortés, 2011)

Esta concepción moral sobre el cuidado enfatiza “mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro, a empatizar, resaltando las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y la importancia de atender las necesidades concretas de los seres humanos” (Blas, 2014, p.20). Básicamente esta ética entiende al ser humano como un ser en relación, vinculado a una realidad

social, que no es absolutamente independiente y que su vulnerabilidad le hace necesitar de otros/as en diversas situaciones. Pues su condición relacional le lleva a necesitar el reconocimiento en entre los demás y que los otros/as den significado a sus acciones y sus proyectos (Vásquez y Escámez, 2010).

3.1.2. *Ética de la justicia.*

La ética de la justicia busca aplicar principios morales abstractos en el respeto a los derechos formales de los demás. Valora la imparcialidad, el mirar al otro/a como otro genérico, sin tener en cuenta los detalles de la situación o los involucrados, para no dejarse influir por lo afectivo o el sentimiento. La adopción de este punto de vista imparcial hace suponer que todas las personas racionales coincidirán en la solución de un problema moral (Fascioli, 2010).

Según Kohen (2005) esta ética se caracteriza por valores como: la objetividad, autonomía, independencia, no interferencia, justicia, razón, individualidad, libertad e igualdad. Establece la competencia como fuerza motriz y las aptitudes son la razón, conciencia y aplicación de derechos y normas. Su finalidad moral se basa en la justicia y el mantenimiento de las reglas, y el modo de razonamiento moral se basa en el pensamiento abstracto, formal y objetivo (Kohen, 2005 citado en Faerman, 2015).

3.1.3. *Ética revolucionaria de los Cuidados*

Concepto propuesto por la ONGD InteRed², a partir del reconocimiento de que la ética del cuidado y la ética de la justicia son complementarias y confluyen en aquello que es considerado bueno desde la perspectiva de ambos esquemas morales (Blas, 2014). El interés de este estudio no ha sido debatir sobre este concepto o generar una nueva teoría a partir de este, sino que se toma solamente como referencia para enfatizar sobre los principios y las dimensiones (que se desarrollan en los siguientes apartados) que deben guiar la aplicación del enfoque de cuidados.

Esta perspectiva revolucionaria de los cuidados busca integrar autonomía y solidaridad, del mismo modo que justicia y cuidado (*ibíd*). Tener presente los cuidados se considera fundamental para crear y mantener el lazo social; sin embargo, esto no significa afectar negativamente el desarrollo de la autonomía y capacidad de cada persona para actuar ante la realidad de su vida cotidiana (Martín, 2016). Así mismo, esta ética revolucionaria busca responder al reto de encontrar nuevas formas de ciudadanía, más horizontales, incluyentes, cuidadosas y respetuosas con la diversidad y el entorno, apoyadas siempre en el pleno reconocimiento a la dignidad humana, la igualdad y la corresponsabilidad en el bienestar de las personas (Blas, 2014).

² InteRed, es una ONGD española que trabaja en materia de educación para el desarrollo y educación para la ciudadanía global, que cuenta con delegación en Valencia. Esta ONGD ha implementado la pedagogía de los cuidados hace varios años en sus actuaciones y propuestas educativas, utilizando el enfoque de cuidados en diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje para generar procesos educativos transformadores. Apuesta por la incorporación de la mirada de cuidados en las metodologías educativas para que estas se conviertan herramientas participativas y movilizadoras, que promueva una ciudadanía comprometida a nivel local y global a favor de la justicia, la equidad de género y la sostenibilidad social y ambiental (InteRed, 2017)

En este sentido, es importante resaltar que planteamiento se sostiene en “análisis, críticas y reflexiones del Movimiento Feminista y del ecologismo, siendo el Ecofeminismo su máximo exponente” (Arriba, s/f). Corriente que cuestiona el actual modelo social, las relaciones de poder y la relaciones entre las personas y naturaleza. Argumentando que existen otras formas de entender la vida y que permiten construir otras maneras de relacionarnos y de organizarnos, a partir de situarnos y reconocernos como seres que comprenden las causas y las repercusiones de sus actuaciones (Herrero, 2013).

3.2. Principios del Enfoque de Cuidados

3.2.1. Principio del Reconocimiento del derecho al cuidado

Bajo este enfoque se reconoce el cuidado como un derecho indispensable para el sostenimiento de la vida, es un aspecto central para valorizar y reconocer todas aquellas “tareas” de cuidado que se realizan en diferentes espacios (Carrasco, 2009). Este principio tiene que ver directamente con el reconocimiento de la vulnerabilidad de todas las personas, la calidad de vida, las relaciones interpersonales y el bienestar humano; bienestar que pasa por los cuerpos, las emociones y las necesidades singulares de cada persona (Blas, 2014).

De esta forma el reconocimiento del cuidado incluye no sólo el derecho a ser cuidado/a, sino también el derecho a cuidar en una línea de reciprocidad, sin que las “tareas” de cuidado menoscaben otras facetas de la vida de quienes prestan los cuidados. Dicho de otro modo, en cuanto nos cuidamos de nosotras/os debemos hacerlo con las demás personas, mediante la escucha, el respeto y la atención de sus necesidades. Cuidarnos a la vez que lo hacemos de otras personas es esencial para concebir otras formas de cuidado colectivo, sostenibles y solidarias (Marrades, 2016).

3.2.2. Principio de la Responsabilidad del cuidado.

Este principio hace referencia concretamente al hecho de responder ante las necesidades materiales e inmateriales de otras personas. También parte de la igualdad, entendiendo que todos y todas somos capaces de cuidar, porque las “tareas” de cuidado no están biológicamente determinadas, ni es exclusivo de las mujeres, sino un constructo de los imaginarios dominantes (Blas, 2014).

Lo anterior nos traslada el entendimiento de que la responsabilidad de cuidar a las demás personas pasa por el cuidado desde el ámbito personal indiferentemente del sexo; aprender a cuidar cuidándonos supone comprendernos, escucharnos, tomar contacto con nuestras necesidades y deseos. Cuando reconocemos que esas necesidades de cuidado también se manifiestan en otras personas, adquirimos las bases para desarrollar la empatía (Pérez, 2006).

Si bien esta responsabilidad parte inicialmente de lo personal, esto no significa que sea unidireccional; también existe una corresponsabilidad. Lo que supone la existencia de relaciones igualitarias, relaciones que comprenden y respetan distintos puntos de vista y que desmontan ciertas jerarquías y privilegios. La corresponsabilidad también supone la participación afectiva, el reparto equitativo de tareas, implica además un equilibrio respecto a la toma de decisiones y la distribución del tiempo (Bernal, 2012).

3.3. Dimensiones del Enfoque de Cuidados

A continuación, se expondrá brevemente las dimensiones más relevantes del enfoque de cuidados.

3.3.1. Dimensión Social/Relacional.

Dimensión que reflexiona sobre el cuidado como forma de interacción social e interdependencia, entendiendo esta última como una representación de la vulnerabilidad de todas las personas (Carrasco, 2009). Vulnerabilidad que reconoce la dependencia que se tiene de otras personas, ya que la vida y las sociedades no pueden sostenerse sin los cuidados de los/as demás; la interdependencia es vital para garantizar el bienestar de nuestra especie, como menciona Yayo Herrero:

Asumir la finitud del cuerpo, su vulnerabilidad y sus necesidades, es vital para comprender la esencia interdependiente de nuestra especie, para situar la reciprocidad, la cooperación, la participación, el diálogo, los vínculos y las relaciones como condiciones *sine qua non* para ser humanidad. (Herrero, 2013, p.36)

Ese bienestar de la humanidad también pasa por otras formas de relacionarse, siendo más colaborativas e inclusivas, basadas en el empoderamiento individual y colectivo que propicien la participación en la toma de decisiones a diferentes escalas, reivindicando espacios de discusión, análisis y tiempos que el sistema actual ha manipulado (Blas, 2014). Así mismo, nos traslada la idea de establecer una relación entre lo particular y lo global, porque la práctica del cuidado es también un proceso social básico para el desarrollo de la equidad, el mantenimiento de la cohesión social y la conservación del mundo común (Martín, 2016).

3.3.2. Dimensión Ambiental.

Los cuidados descritos en los apartados anteriores se desarrollan en torno a las personas, pero no se puede hablar del sostenimiento de la vida si no se incluye el cuidado de la naturaleza. Siendo ella primordial para el sostén de la vida humana, dependemos de una inmensa cantidad de energías, materias y procesos naturales para desarrollarnos cotidianamente; esa dependencia radical de la naturaleza nos convierte en seres ecodependientes, pues no podemos sobrevivir a espaldas a la naturaleza. Sin embargo, el pensamiento antropocéntrico ha implantado una barrera entre seres humanos y naturaleza, “conduciéndonos a formas de habitar el planeta totalmente incompatible con la lógica que organiza todo lo vivo” (Herrero, 2011, p.31).

Si bien esta dimensión recuerda la finitud de los “recursos” naturales y el cuidado que debemos hacer de ellos, también cuestiona nuestros modelos de vida: para querer una vida digna de vivir no es suficiente con cuidar los uno/as de los otros/as: es necesario replantear nuestra forma de vida, nuestras maneras de relacionarnos con el entorno, nuestros modelos de consumo, reducir nuestra huella ecológica y apostar por una vida sostenible, sencilla y austera (Blas, 2014). Básicamente, nuestro bienestar y cuidado debe considerar todo aquello que nos rodea y debe procurar una relación armoniosa y recíproca entre humanidad y naturaleza.

3.4. Pedagogía de los cuidados

Se entiende por pedagogía de los cuidados a la alternativa coeducativa que integra la sostenibilidad de la vida en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuestiona el modelo de vida actual marcado por el consumo, la producción y la acumulación (Aguado, s/f). Así mismo, toma como referencia las experiencias en torno a la autoconciencia emocional, la gestión en la resolución de conflictos, la asunción de acciones y estilos de vida respetuosos con el medioambiente, como elementos que aportan a la formación de personas críticas y justas, con una visión global (Oliveros, s/f).

Esta alternativa entiende que educar desde los cuidados transforma la forma de hacer educación, el propósito es hacer un cambio de paradigma en la manera de desarrollar metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje (Vázquez, 2010).

Según InteRed (2017), desarrollar esta pedagogía en espacios de educación formal y no formal, implica el uso de metodologías alternativas como la ludo-pedagogía, la investigación acción participativa, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio o metodologías lúdico-teatrales. El uso de estas metodologías permite una mirada transversal de los cuidados y la creación de proyectos que apuestan por situar la vida en el centro del modelo educativo y el modelo de desarrollo actual.

Llevar a la práctica esta pedagogía significa favorecer experiencias transformadoras en las personas desde estas cuatro fases:

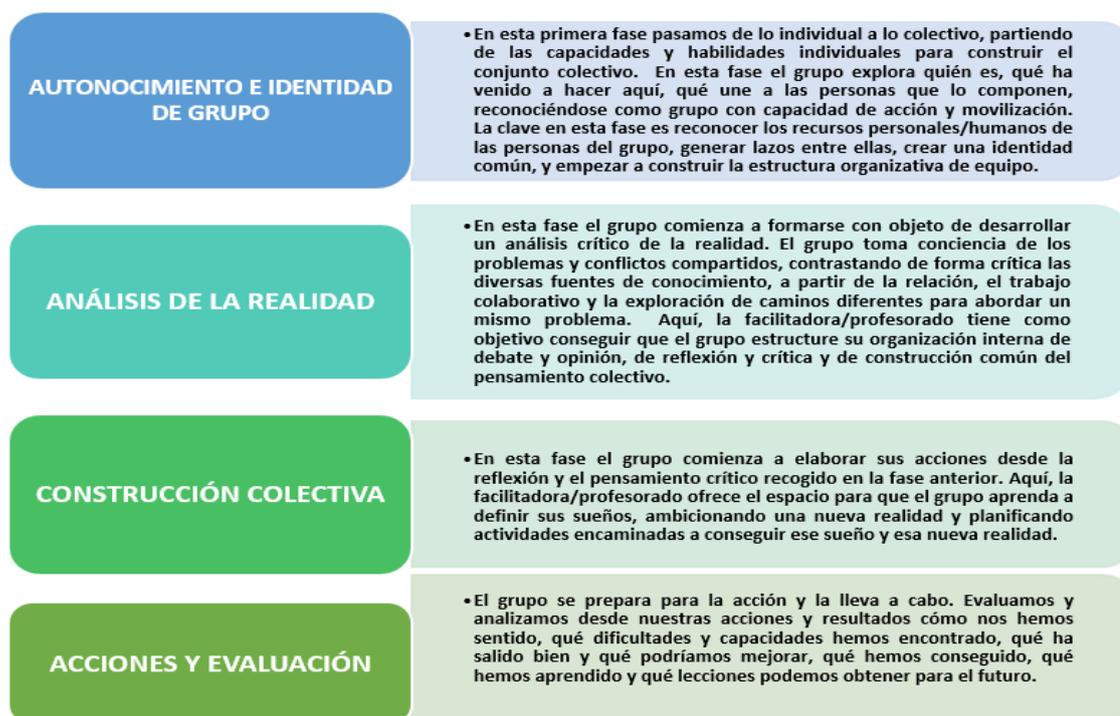


Figura 1. Fases básicas para acompañar procesos desde la pedagogía de los cuidados.

Fuente: elaboración propia a partir de: Tanarro, (2017,p. 7)

Bajo esta visión educativa, los contenidos teóricos y prácticos procuran analizar, visibilizar y valorar los cuidados de las personas y la naturaleza como imprescindibles para el sostenimiento de la vida. Tratando de cuestionar y revertir contenidos concebidos para la productividad, competitividad y la educación convencional.

En cuanto al rol del profesorado, este desempeña un papel catalizador, acompañante y facilitador del proceso, atendiendo las diversas demandas o dificultades del alumnado. Lo que significa que desde sus prácticas tienen la responsabilidad de motivar y evidenciar la lógica de los cuidados (InteRed, 2017).

3.5. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es un punto clave y una ventaja competitiva en el mundo de hoy, pues ha generado un cambio en las formas de trabajar en distintos espacios. Sin embargo, no deja de ser una herramienta para aumentar la productividad, la innovación y la satisfacción en el trabajo (Torrelles *et al.*, 2011), respondiendo siempre al logro de objetivos bajo el modelo eficientista y gerencialista.

En el ámbito educativo se concibe como una competencia, donde el alumnado tiene que saber hacer, saber conocer, saber estar y saber ser (Echeverría *et al.*, 2008, citado en Torrelles *et al.*, 2011). Esto “implica crear y desarrollar un clima de confianza mutua entre los estudiantes que les permita trabajar de forma responsable y cooperativa” (Universitat Politècnica de València, 2015, p.48). Es decir, que compartan de manera igualitaria, con compromiso y con responsabilidad en el logro de objetivos comunes. Para la UPV el abordaje de esta competencia transversal debe contemplar los siguientes indicadores básicos:

- Acepta y cumple los objetivos del equipo
- Acude y participa activamente en las reuniones del equipo
- Realiza las tareas que le son asignadas dentro del equipo en el plazo fijado
- plazo fijado
- Participa en la planificación de objetivos
- Actúa para afrontar los conflictos del equipo
- Propone objetivos ambiciosos y contribuye a la distribución de las tareas de forma equilibrada (rol coordinador o líder)
- Realiza un seguimiento y control de las tareas, de los plazos y de la calidad de los resultados (rol coordinador o líder) (Universitat Politècnica de València, 2015, p.51-52).

Jaca, Viles y Zárrega (2016) señalan que esta competencia debe emplear varias dimensiones en el logro de los objetivos comunes, señalando estas cinco principales: participación; gestión de conflictos; comunicación y escucha; colaboración y compromiso; y ambiente comprensivo. Como una manera de desarrollar el trabajo en equipo desde una visión más colaborativa que se impone a un modelo que se basa principalmente en la generación de beneficios. (Calabuig, Belda y Fernández, 2017)

El MCAD ha considerado importante que el trabajo en equipo tome en cuenta aspectos afectivos, reflexivos, relacionales y realidades de contexto, propios de una formación basada en una visión pedagógica de cuidados y transformadora (Parra, 2007), entendiendo que el alumnado está propenso

a enfrentar una serie de realidades, incertidumbres, complejidades y relaciones de poder en los diferentes espacios donde se desenvuelva.

En este caso el enfoque de cuidados es esencial, porque promueve valores y prácticas para vivenciar el proceso de trabajo en equipo de una manera distinta, rompiendo la lógica individualista y potenciando acciones colaborativas que humanizan el proceso de trabajo en equipo (Agudo, s/f). Busca que las relaciones dentro del trabajo en equipo sean igualitarias, participativas, responsables y flexibles entre el propio alumnado y alumnado y profesorado (InteRed, 2017). Significa mayor sensibilidad, mayor responsabilidad y mayor compromiso en la ejecución de las tareas y con todo el equipo. Atendiendo a lo anterior el MCAD decide abordar las siguientes dimensiones de trabajo en equipo con cuidados.

- Participación
- Empatía y comprensión mutua
- Escucha activa
- Responsabilidad compartida y compromiso
- Gestión de conflictos

En cuanto al papel del profesorado en este proceso, supone un sutil equilibrio entre guía y acompañante, interviniendo para orientar el proceso y atender a las distintas necesidades del alumnado desde el ejercicio de la igualdad (Pérez, 2008). El seguimiento o evaluación desde este enfoque se realiza de forma reflexiva a través del dialogo colectivo. Como se especificó en el apartado 3.4.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y SU CONTEXTO

En el presente apartado se hará una breve contextualización del Máster en Cooperación al Desarrollo, Especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo, impartido por la Universitat Politècnica de València (UPV), poniendo especial atención a la competencia transversal denominada “trabajo en equipo y liderazgo” (CT06, según el código UPV).

Se expondrá cómo se alinea esta competencia con la visión del máster, la incorporación a dicha competencia del enfoque participativo y de cuidados (enfoque que se analizará) que se lleva realizando desde el curso 2016-2017, las asignaturas donde se desarrolla, los procesos de aplicación y evaluación y, por último, cómo se ha llevado a cabo en cada curso académico.

4.1. Contexto del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV

El Máster en Cooperación al Desarrollo se inicia en la UPV en el año 2007 como título propio (se denominaba Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo), con el objetivo de formar profesionales de la gestión del desarrollo con una visión crítica, capaces de comprender y cuestionar las diversas realidades del contexto local y global. Profesionales que su vez puedan actuar como agentes de cambio en los diversos ámbitos donde se desenvuelven, mediante la práctica de la participación ciudadana y una visión transformadora basada en la justicia social. (Boni, Calabuig y Pellicer, 2017).

De acuerdo con las reformas legislativas en el contexto educativo español, el Máster fue acreditado en 2011 como un Máster oficial, con carácter interuniversitario³, dando lugar a algunos cambios en su estructura interna (*ibíd*). A partir de este año pasa a denominarse Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo, Especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo (MCAD), título oficial de 90 ECTS, orientado siempre a la formación de profesionales con competencias que les permitan una práctica crítica en la gestión del desarrollo y la cooperación (Calabuig, Belda y Fernández, 2017).

El MCAD se imparte en dos cursos académicos (ver figura 2), el primero de carácter presencial con 60 ECTS dividido en dos cuatrimestres; en el primer cuatrimestre se desarrollan las asignaturas del tronco común: Conceptos básicos del desarrollo y Cooperación al desarrollo (ambas de 12 ECTS), donde se conceptualiza la noción del desarrollo y se somete a discusión el sistema de cooperación. En el segundo cuatrimestre se imparten las asignaturas de la especialidad: Procesos de desarrollo (12 ECTS), Gestión del ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo (14 ECTS) y Metodologías de investigación en proyectos de desarrollo (10 ECTS), donde se obtiene una perspectiva real de cómo los programas y proyectos de cooperación pueden constituir un instrumento adecuado para apoyar y promover procesos de desarrollo y cambio social (Boni, Calabuig y Pellicer, 2017)

El segundo curso se desarrolla de manera no presencial con 30 ECTS y se divide entre las prácticas externas, ya sea de orientación profesional u orientación investigadora realizadas en organizaciones de desarrollo, en el extranjero o en España, y el Trabajo Fin de Máster (Calabuig, Belda y Fernández, 2017).

El abordaje de la complejidad de los procesos de desarrollo demanda una docencia participativa y espacios amplios para el debate, por ello el MCAD apuesta por una formación compleja y detallada, extendiendo la formación a dos años (Boni, Calabuig y Pellicer, 2017), tal como se expuso anteriormente.

³ El MCAD se imparte también en cuatro universidades públicas valencianas: U. de València especialidad, Planificación Integral del Desarrollo Local; U. Jaime I de Castelló, especialidad Cooperación y Políticas de Desarrollo; U. de Alicante, especialidad Sostenibilidad Ambiental; U. Miguel Hernández de Elche, especialidad Salud en países en desarrollo. Las cinco universidades ofrecen la formación común en cooperación al desarrollo y su respectiva especialidad (Universitat Politècnica de València, 2018).

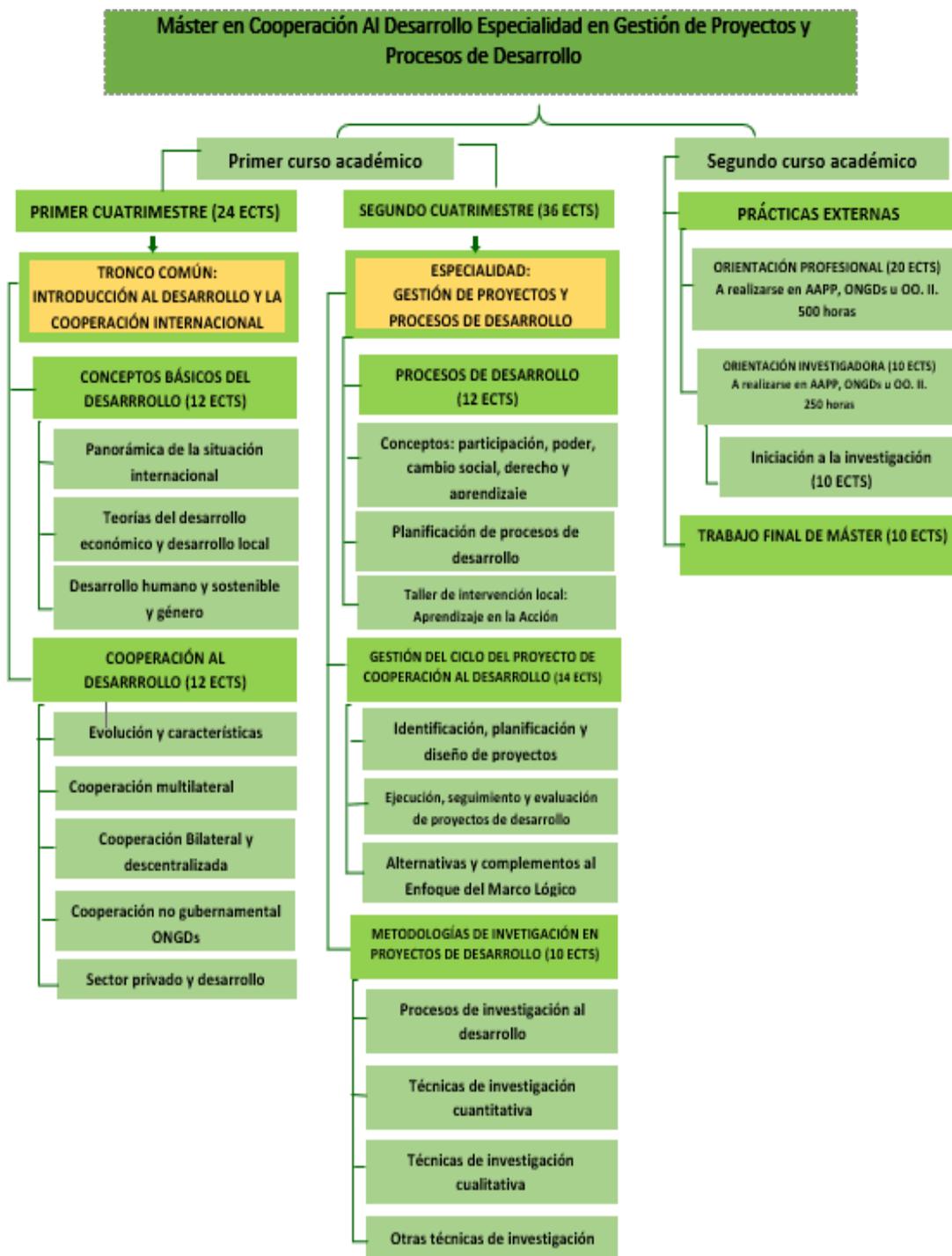


Figura 2. Programa académico del Máster en Cooperación al Desarrollo UPV.

Fuente: elaboración propia a partir de: <http://www.mastercooperacion.upv.es/programa-academico/programa-academico-inicio> (consultado: 20/03/2018)

4.2. Competencia transversal Trabajo en Equipo en la UPV

La competencia transversal CT-06 *trabajo en equipo y liderazgo* implementada en el MCAD procede de las competencias transversales propuestas por la UPV⁴ (ver figura 3), con el objetivo de formar a estudiantes competentes académicamente y profesionalmente.

Para la UPV el trabajo en equipo y liderazgo responde a aquellas competencias horizontales que son fundamentales en cualquier contexto personal, social, académico y laboral a lo largo de la vida. Estas competencias deben formar parte fundamental del perfil formativo de todo/a profesional. Por lo tanto, el trabajo en equipo y liderazgo trata de una competencia que incorpora diversas habilidades cognitivas y sociales, y conocimientos instrumentales de gran valor, importantes para el desenvolvimiento de todo estudiante en cualquier área profesional (Universitat Politècnica de València, 2015).

En este sentido la incorporación de esta competencia en los planes de estudio de grado y máster es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵, porque busca la formación integral de las y los futuros profesionales competentes para la sociedad actual (*ibid*).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV	
"Pretenden sintetizar un perfil competencial para todos los alumnos egresados de la UPV"	
CT-01	Comprensión e integración
CT-02	Aplicación y pensamiento práctico
CT-03	Análisis y resolución de problemas
CT-04	Innovación, creatividad y emprendimiento
CT-05	Diseño y proyecto
CT-06	Trabajo en equipo y liderazgo
CT-07	Responsabilidad ética, medioambiental y profesional
CT-08	Comunicación efectiva
CT-09	Pensamiento crítico
CT-10	Conocimiento de problemas contemporáneos
CT-11	Aprendizaje permanente
CT-12	Planificación y gestión del tiempo
CT-13	Instrumental específica

Figura 3. Competencias Transversales UPV

Fuente: elaboración propia a partir de UPV (2015)

⁴ Proyecto institucional desarrollado en la UPV que se aplica en todos los títulos oficiales de grado y máster. Una Iniciativa del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación, respaldada actualmente por el plan estratégico UPV2020. Para más información: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/>

⁵ Actualmente no se evalúa de forma obligatoria las competencias transversales en ningún título de la UPV, aun que debe haber avances en su integración en los planes de estudio, de forma progresiva. Si una asignatura se define como punto de control de una CT, el profesorado deberá evaluar en escala A, B,C,D el alcance o no de la mínima arte del alumnado que ha cursado la asignatura.

4.2.1. Alineación de la competencia con la visión del máster.

El MCAD ha incorporado la competencia transversal *trabajo en equipo y liderazgo* en sus planes de estudio, pero ajustándola a su visión de desarrollo, de la gestión del desarrollo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario, mediante la reorganización del trabajo del Equipo de Innovación y Calidad Educativa del MCAD (EICEMACODE)⁶, durante el curso 2015-2016. Este equipo decidió centrar sus esfuerzos, en profundizar e innovar en dicha competencia propuesta por la UPV, siendo ésta clave en el enfoque del Máster (Calabuig, Belda y Fernández, 2017).

Se trabaja específicamente esta competencia para que el trabajo en equipo se conciba como una acción inclusiva y colaborativa, y el liderazgo sea entendido como liderazgo social. Así mismo, busca contribuir a la formación de profesionales del campo del desarrollo y la cooperación, capaces de ejercer una ciudadanía activa que contribuya al logro de modelos de vida más igualitarios y justos. Además, busca que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo atendiendo a diversos contextos y sea consciente de las complejidades y de las relaciones de poder que se presentan en cualquier proceso de desarrollo (*ibid*).

4.2.2. Incorporación del enfoque participativo y cuidados a la competencia.

Como parte de la alineación de la competencia transversal *trabajo en equipo y liderazgo* con la visión y objetivos del Máster, se decide incorporar dos enfoques innovadores que aportan otra perspectiva a dicha competencia, específicamente el enfoque participativo y **el enfoque de cuidados** (enfoque en el que se centrará el presente TFM). El enfoque de participación es esencial para el enfoque pedagógico del Máster, considerando que la utilización de métodos y herramientas participativas proporcionan mayor integración, mayores experiencias prácticas, por lo tanto, más significativas, y mayor contacto con la realidad. Bajo esta visión, el Máster ha aplicado un buen número de metodologías y técnicas participativas en el aula, donde el alumnado aprende a desarrollarlas y simultáneamente las aplica en contextos reales (Calabuig, Belda y Fernández, 2017).

Así mismo, la competencia adquiere otra perspectiva desde el enfoque de cuidados. Básicamente este enfoque pone en el centro el reconocimiento a la atención individual y colectiva de los cuidados físicos y emocionales, como una necesidad cotidiana de todas las personas e indispensables para su desarrollo, cuidados relacionados también con la dimensión ambiental, como se expuso en (Herrero,2006).

Incorporar el enfoque de cuidados en el trabajo en equipo y liderazgo supone la implicación individual y colectiva en el bienestar de todas y todos los/as integrantes del equipo; también implica romper paradigmas de competitividad e individualismo, otorgando un sentido de colaboración, empatía, integración y reconocimiento de la singularidad de cada persona (Bernal, 2013).

⁶ Equipo de Innovación y Calidad Educativa denominado “Innovación pedagógica en el Máster en Cooperación al Desarrollo: integrando la participación y la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (EICEMACODE), creado en junio de 2012. Estos equipos de innovación educativa se han ido desarrollando en la UPV por iniciativa del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación, con el respaldo del Instituto de Ciencias de la Educación.

4.2.3. Asignaturas donde se aplica la competencia con enfoque de cuidados.

Tras la revisión interna de métodos docentes realizada por el EICE-MACODE a finales del curso 2015-2016 se decide aplicar la competencia trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados en el curso 2016-2017, específicamente en tres asignaturas: **Cooperación al desarrollo**, asignatura del primer cuatrimestre; **Procesos de desarrollo** y **Gestión del ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo**, asignaturas del segundo cuatrimestre (ver guías docentes en anexo 1). En la asignatura Cooperación al desarrollo se trabajó en espacios dentro y fuera del aula, asociados a la Unidad Temática 1 (Evolución y características de la Cooperación al Desarrollo) y la Unidad Temática 2 (Cooperación bilateral oficial).

Para la evaluación de ambas UT se utilizó un primer método de aprendizaje y evaluación que se realizó por equipos de manera presencial en el aula. El cual consistió en elaborar un mapa conceptual sobre el sistema internacional de cooperación al desarrollo durante dos sesiones. El segundo método de aprendizaje y evaluación consistió en realizar un análisis crítico de un donante tradicional de la cooperación bilateral, trabajo realizado por equipos de manera no presencial; el cual favoreció la comprensión de lo tratado en la UT2, por lo que dicho trabajo evaluó ambas unidades temáticas.

En la asignatura Procesos de Desarrollo se trabajó dentro del aula en actividades que corresponden a la Unidad Temática 2 (Planificación de procesos de desarrollo) y en un barrio de Valencia que corresponde a la Unidad Temática 3 (Aprendizaje en Acción).

La evaluación de la UT2 consistió en realizar por equipos un proceso de diagnóstico y planificación participativa en un barrio de Valencia, el cual es recogido en dos informes de planificación, uno colectivo y otro individual. La evaluación de la UT3 consistió en recoger la información del proceso llevado a cabo en el barrio elegido para la intervención (a la fecha el barrio de Benicalap), mediante posters, fotos y vídeos. Así mismo, cada grupo generó un documento escrito donde reflejaba las actividades realizadas, resultados principales y valoración de todo del proceso realizado.

Y, por último, en la asignatura Gestión del ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo, específicamente en la Unidad Temática 1 (Identificación, planificación y diseño de proyectos), se trabajó de manera presencial dentro del aula y de manera no presencial en otras actividades a lo largo de toda la asignatura. La evaluación de la UT1 consistió en realizar por equipos actividades y prácticas dirigidas en el aula, vinculadas a la planificación y diseño de proyectos, con entregas periódicas de trabajos para su revisión y una entrega final al culminar la UT.

En el curso 2017-2018 también se desarrolla la competencia en las mismas asignaturas y unidades temáticas, pero sin centrarse en la dimensión de liderazgo para disponer de un alcance más acotado. Si bien la competencia transversal trabajo en equipo con enfoque de cuidados se profundiza en las asignaturas y unidades temáticas mencionadas anteriormente, es importante aclarar que en estas y otras asignaturas del MCAD también se trabajan otras competencias, solo que estas tres asignaturas han sido el punto de control para la evaluación, cuyo proceso se explicará en el apartado 4.2.4.

4.2.4. Estrategia de aplicación

a) Taller sobre trabajo en equipo

Para trabajar la competencia desde esta perspectiva se solicitó el apoyo de la ONGD InteRed, organización que cuenta con una amplia experiencia en el desarrollo de este enfoque. La colaboración de InteRed se ha establecido en diferentes espacios⁷; a principios del primer cuatrimestre de los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018 se realizó un taller sobre trabajo en equipo, impartido por dicha ONGD, con el fin de vivenciar aspectos básicos de este enfoque, así como facilitar la integración y conocimiento mutuo de las y los estudiantes recién llegados. El diseño de este taller contempló actividades colaborativas y con elevada componente emocional. Con la idea de seguir reforzando la aplicación de este enfoque, el Máster estableció realizar en 2016-2017 un segundo taller en el segundo cuatrimestre, en esta ocasión a cómo abordar desde el enfoque de cuidados ciertos conflictos que se dan en los equipos de trabajo. Por falta de recursos económicos, para 2017-2018 no se tiene previsto de momento ese segundo taller. Aun que se han facilitado acciones con el alumnado para abordar conflictos.

b) Conformación de los equipos

La conformación de los equipos se ha dado de manera diversa, en la mayoría de los casos fue por afinidad o intereses. Otorgando completa libertad al alumnado para reunirse con otras personas según le convenga. En las tres asignaturas se realizó de la misma manera. Desde la conformación los equipos, estos se organizaron de acuerdo con sus ritmos y particularidades.

c) Seguimiento de cada equipo

Los equipos han tenido el acompañamiento del profesorado durante el proceso de los trabajos. El seguimiento de cada equipo se dio tanto en el aula en el momento de los trabajos, como en tutorías grupales fuera de clase. En estos espacios es donde el profesorado tiene mayor contacto con los equipos y puede conocer el proceso y la situación de cada equipo. Porque resulta ser un momento íntimo entre ambos para dialogar y exponer inquietudes.

d) Evaluación

La evaluación de esta competencia en ambos cuatrimestres del primer curso se realizó mediante rúbricas⁸, con una escala de valoración cualitativa para el primer cuatrimestre y una escala cuantitativa

⁷ InteRed ha estado acompañando en el curso 2017-2018 en el proceso de definición de las rúbricas para la evaluación de la competencia, matizando y complementando aspectos importantes del enfoque de cuidados.

⁸ Una rúbrica plantea criterios, asociados básicamente a objetivos de aprendizaje, que podemos emplear para evaluar un nivel de desempeño o una tarea, buscando aumentar la objetividad y el rigor.

para el segundo cuatrimestre. Para que este proceso sea integral y enriquecedor tanto para el alumnado como para el profesorado, este se realizó mediante una autoevaluación y coevaluación.

La figura 4 muestra la rúbrica utilizada en el curso 2016-2017, la cual contenía cuatro criterios a evaluar (escucha activa, empatía, cuidados y respeto; gestión de conflictos; liderazgo social; responsabilidad, compromiso y rendición de cuentas) y una escala de valoración mediante descriptores. Cada descriptor equivalía a una letra, para la valoración de cada criterio se marcaba A, B, C o D, según fuera el desempeño efectuado durante los trabajos en equipo. Al finalizar la respectiva unidad temática, cada integrante del equipo se autoevaluaba y evaluaba a cada integrante del grupo.

TABLA TIPO PARA LA VALORACIÓN

Criterio	Indicador	Descriptor			
		A	B	C	D
Escucha activa, empatía, cuidados y respeto	En los espacios de trabajo se muestra una persona con interés. Focaliza la atención en la dinámica de grupo, sin desviarse a otros asuntos. Diferencia lo que son espacios de comunicación relativos al trabajo del máster de los espacios privados. Da su opinión sin monopolizar las conversaciones. El lenguaje empleado en las intervenciones en general es inclusivo y respetuoso. Es capaz de empatizar con l@s compañer@s y actúa desde la cultura de los cuidados, no buscando solamente un enfoque "eficientista" de la tarea.				
Gestión de conflictos	Tiene en cuenta diferencias culturales o de otro tipo que pueden dificultar un adecuado entendimiento y provocar malestar. Busca integrar a todas las personas que forman parte del equipo, incorporándolas a la conversación o a la sesión concreta. Es capaz de aclarar su punto de vista de manera adecuada frente a sus compañeras, así como reaccionar bien ante visiones contrapuestas. Es capaz de aportar soluciones a posibles conflictos generados entre los miembros del equipo				
Liderazgo social	Sus intervenciones invitan a otros/as a profundizar en cuestiones particulares. Valora, recoge e integra ideas formuladas por sus compañeros/as para profundizar en ellas. Motiva a las compañeras, promueve la distribución de roles y la cohesión del grupo.				
Responsabilidad, compromiso y rendición de cuentas	Se muestra como una persona proactiva en el trabajo en equipo y comprometida con los objetivos a conseguir. Es responsable con las tareas encomendadas y da cuentas de las mismas, comunicando avances, resultados, etc., al resto del equipo. Es puntual para el inicio de las reuniones.				

Descriptores

- A: Ocurre casi siempre / Se da de forma ejemplar
- B: Ocurre con frecuencia / Se da de forma adecuada
- C: Ocurre con poca frecuencia/ Se da de forma mejorable
- D: No ocurre casi nunca/ Se da de forma claramente insatisfactoria

Figura 4. Rúbrica para evaluar la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, Máster en Cooperación al Desarrollo 2016-2017

Fuente: (Calabuig, Belda y Fernández, 2017)

Para el curso 2017 -2018 se modificó la rúbrica y se abordó mediante cinco dimensiones (participación; responsabilidad compartida y compromiso; escucha activa; empatía y comprensión mutua; gestión de conflictos) describiendo con más exactitud los indicadores que componen cada una de las dimensiones a evaluar; para facilitar la valoración, se retoma la estrategia de la rúbrica del primer cuatrimestre,

marcando A, B, C o D, según sea el desempeño. La figura 5 muestra el modelo⁹ de rúbrica utilizada para este curso. En este caso también se evalúa mediante una autoevaluación y coevaluación.

Tabla con las rúbricas:

DIMENSIÓN	INDICADORES	Descriptores (rúbricas)			
		A	B	C	D
Participación <i>Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo, fomentando la confianza y cordialidad y la orientación al trabajo conjunto</i>	Ideas propias y voz	Proporciona ideas útiles y con sentido a la discusión y para la construcción grupal. Su voz, ideas y opiniones están siempre presentes, pero sin monopolizar.	Por lo general, sugiere ideas útiles para avanzar la discusión del grupo. Sus ideas son escuchadas por el equipo y a veces toma un papel significativo.	Algunas veces sugiere ideas útiles. Si le insisten puede expresar sus ideas al equipo, pero no participa activamente.	Se resiste a expresar sus opiniones y visiones en el equipo. Rara vez sugiere ideas útiles o participa en las reuniones.
	Colaboración y contribución al trabajo en equipo.	De manera constante intercambia información y comparte recursos personales. Contribuye en resultados óptimos. Es una persona proactiva. Se destaca por su liderazgo y cumplimiento.	Usualmente proporciona información y recursos al equipo. Muestra interés en participar activamente en el trabajo encomendado. Cumple con sus tareas y compromisos sin necesidad de que los demás se lo recuerden.	A pesar de que muestra buena disposición para compartir, su contribución y aportaciones no son constantes. A veces los otros le han de recordar las tareas.	Hace pocas aportaciones al trabajo del grupo y no se muestra dispuesto a compartir informaciones y recursos. Debilita los resultados. Muestra poco interés. Depende de otros para realizar sus tareas.
	Participación activa en la toma de decisiones	Interviene de manera constante en toma de decisiones grupales, buscando siempre el buen funcionamiento, tanto del equipo de trabajo como de los resultados en las diferentes tareas.	Frecuentemente interviene en la toma de decisiones; apoya las que plantea el equipo o dando su opinión.	Apoya las decisiones de los demás sin aportar habitualmente su percepción.	No participa en la toma de decisiones.
	Respeto a las diferencias	Permanentemente emplea un lenguaje inclusivo y respetuoso en sus intervenciones. Valora la diversidad cultural o de otro tipo. Respeto las diferentes posturas.	Es incluyente y respetuoso a la hora de intervenir. Respeto las diferentes posturas.	Pocas veces respeta las diferentes posturas, algunas veces incluye lenguaje no inclusivo e irrespetuoso.	Rechaza las emociones que manifiestan otros. Juega a los demás, incluso por su procedencia cultural, y a veces llega a descalificar las opiniones.

Figura 5. Rúbrica para evaluar la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, Máster en Cooperación al Desarrollo 2017-2018

Fuente: (Calabuig, Fernández y Belda, 2018)

⁹ Por la extensión de la información no es posible incorporar toda la rúbrica para su completa visualización. El anexo 2 muestra el formato completo con la descripción de cada indicador.

DIMENSIÓN	INDICADORES	EVALUACIÓN ENTRE PERSONAS DEL EQUIPO			
		PERSONA 1	PERSONA 2	PERSONA 3	YO
Participación	Ideas propias y voz				
	Colaboración y contribución al trabajo en equipo.				
	Participación activa en la toma de decisiones				
	Respeto a las diferencias				
Responsabilidad compartida y compromiso	Puntualidad				
	Colaboración en la definición, asignación y realización de las tareas				
	Corresponsabilidad y complementariedad				
	Búsqueda del bien común. Actuaciones desde lo colectivo				
Escucha Activa	Concentración y atención al mensaje. Asertividad a la hora de escuchar				
	Respeto				
Empatía y comprensión mutua	Reconocimiento del trabajo				
	Comprensión de las circunstancias personales, capacidad de empatía				
	Solidaridad				
	Actitud positiva				
	Práctica de los cuidados				
Gestión de conflictos	Conciliación y mediación				
	Ambiente pacífico basado en el diálogo				

Figura 6. Plantilla para la coevaluación de la CT06 trabajo en equipo y liderazgo con enfoque de cuidados, Máster de Cooperación al Desarrollo 2017-2018

Fuente: (Calabuig, Fernández y Belda, 2018)

En el segundo cuatrimestre la valoración fue cuantitativa, porque la evaluación de la competencia sí repercute en la nota final de las asignaturas de Procesos de Desarrollo y Gestión del ciclo del proyecto de desarrollo, por lo que los descriptores se trasladan en valoraciones a una escala numérica (A equivale a 9-10; B equivale a 7-8; C equivale a 5-6 y D equivale 0-4).

A manera de resumen, la figura 7 recoge el método de evaluación planteada para las tres asignaturas¹⁰.

¹⁰ Para el curso 2017-2018, la propuesta en la asignatura Procesos de Desarrollo solo se aplica al trabajo relativo a la UT3 mediante aprendizaje en acción en un barrio de Valencia.

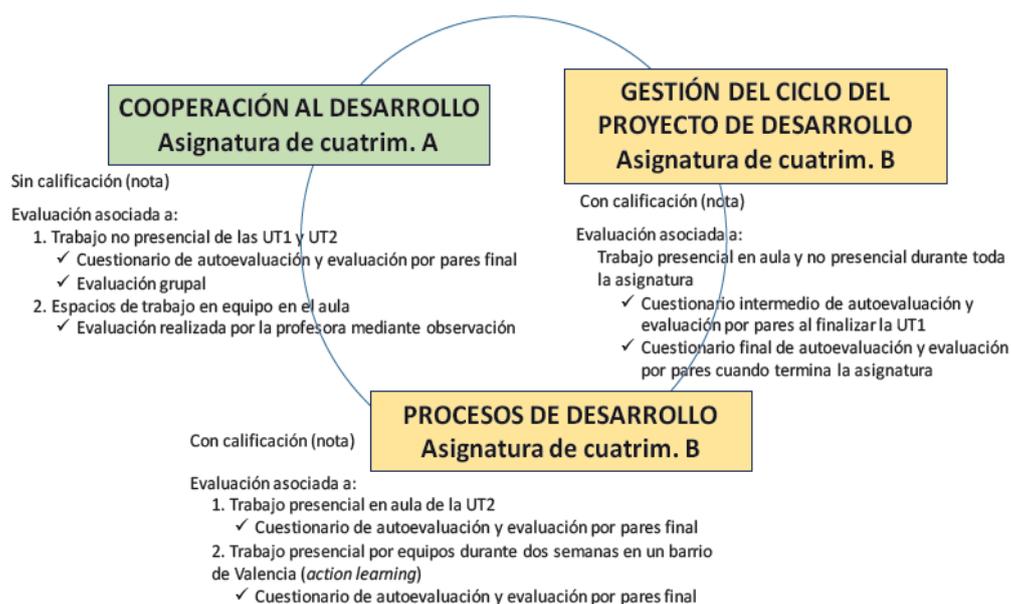


Figura 7. Esquema de evaluación para las tres asignaturas.

Fuente: (Calabuig, Belda y Fernández, 2017).

5. CUESTIÓN POR ANALIZAR

Como se expuso, el trabajo en equipo es una de las competencias clave para el desarrollo de muchos/as profesionales; su abordaje debe definirse claramente en los planes de estudio, como posteriormente debe asegurarse la adquisición de esta competencia por parte del alumnado (Cardona y Wilkinson, 2006). Sin embargo, darle una nueva perspectiva colaborativa y afectiva cambia en gran medida su visión en el logro de objetivos. En este sentido, el MCAD impartido por la UPV está incorporando progresivamente el enfoque de cuidados a esta competencia, para contribuir a la formación de profesionales de la cooperación que tengan otra visión del desarrollo y del trabajo en equipo. Pues van a relacionarse con contextos de gran complejidad y diversas dinámicas relacionales y de poder, que son cuestiones abordadas en diversas asignaturas a lo largo del título.

Atendiendo a lo anterior, nace la inquietud de analizar la aplicación del enfoque de cuidados al trabajo en equipo llevado a cabo en el MCAD. Es decir, analizar cómo este enfoque ha propiciado en el alumnado el ejercicio de acciones o actitudes que están enmarcadas en dicho enfoque y que permiten trabajar para una cooperación más transformadora¹¹. Se asume que el alumnado ha experimentado

¹¹ Este concepto se refiere a aquella cooperación que va más allá de la lógica de “proveedora de desarrollo”, centrada en la eficiencia y los recursos como las únicas soluciones a las problemáticas del desarrollo (Belda y Boni, 2014). Por lo tanto, una cooperación transformadora es aquella que busca e incorpora procesos políticos enfocados a la construcción de alternativas que favorezcan un cambio social, basados en una ciudadanía, reflexiva y comprometida, “que valoriza la diversidad, conecta espacios locales y globales, y confronta los marcos de dominación imperantes” (Boni, 2011 citado en Belda y Boni, 2014, p.30)

diversas experiencias en los equipos de trabajo que han implicado cuidados y que hasta el momento el MCAD no ha analizado en profundidad.

5.1. Objetivos y preguntas de investigación

5.1.1. Objetivos de análisis

Este estudio busca alcanzar los siguientes objetivos y con ello evidenciar la aplicación de un enfoque que apuesta por modelos transformadores y a la formación de los futuros agentes de cambio.

Objetivo General

- Analizar la aplicación del Enfoque de Cuidados al Trabajo en Equipo llevado a cabo en el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el Enfoque de Cuidados y su aplicación en el contexto docente universitario, concretamente en el Máster en Cooperación al Desarrollo.

Identificar cuáles han sido los cuidados experimentados por el alumnado y cómo se han manifestado en el trabajo en equipo desarrollado en tres asignaturas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 del Máster en Cooperación al Desarrollo.

5.1.2. Preguntas de Investigación:

Para lograr los objetivos del estudio, se buscan dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación.

P1. ¿Qué elementos caracterizan el enfoque de cuidados, y en su aplicación a un contexto universitario?

P2. ¿Qué entiende el alumnado del MCAD de los cursos 2016-2017 y 2017-2018 por cuidados?

P3. ¿Cuáles son los cuidados experimentados por el alumnado del MCAD de los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en el trabajo en equipo de las tres asignaturas?

P4. ¿Cómo se han manifestado los cuidados en el trabajo en equipo de las tres asignaturas del MCAD implicadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018?

P5. ¿Qué elementos han facilitado y limitado la aplicación de los cuidados?

P6. ¿Qué dimensiones del trabajo en equipo bajo la mirada de los cuidados es posible potenciar en el alumnado del MCAD?

6. METODOLOGÍA

En esta investigación se emplea a una **metodología cualitativa**, debido a que el diseño y el paradigma elegido para la misma (expuestos en el apartado 2.1) contemplan características puramente cualitativas que pretenden describir, interpretar y comprender una realidad social (Batthyány y Cabrera, 2011). Esto ha supuesto la aplicación de técnicas de investigación cualitativa, las cuales se describen en el apartado 6.1. Es importante resaltar que el diseño ha sido flexible a lo largo del proceso, considerando que en la investigación cualitativa se va construyendo sobre la marcha y emerge al tiempo que pasa a describirse el contexto, se recogen los datos y se lleva a cabo el análisis preliminar (Vallés, 1997).

6.1. Recogida y ordenación de la información

La recogida de información consistió en primer lugar en la revisión de documentación bibliográfica existente, para conocer el contexto de intervención; específicamente todo lo relacionado al programa académico, visión y objetivos, competencias que se desarrollan en las asignaturas y procesos de aplicación y evaluación de competencias en el MCAD. Que permitió a la investigadora situarse en el contexto y conocer la realidad de la cuestión por analizar.

En segundo lugar, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación se establecieron una serie de cuestiones que se querían estudiar y a partir de ello se diseñó el plan para el levantamiento de información. Siendo la fuente principal de información el alumnado de los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018 del MCAD.

En tercer lugar, se procedió a la aplicación de las técnicas cualitativas que más se ajustaron a la investigación, siendo: la observación participante, entrevistas semiestructuradas (fuentes primarias de información) y análisis de documentación secundaria. Las cuales se describen a continuación:

6.1.1. Observación participante

Esta técnica de investigación cualitativa según Corbetta (2007), es una implicación directa del o la investigadora en el contexto de investigación y la realidad de la población, que permite adentrarse y encontrarse de lleno en la interpretación. La observación participante conlleva una interacción más cercana con la situación estudiada, vivenciando la realidad de las personas, compartiendo su cotidianidad y siendo parte de su mundo, para poder comprender, entender y describir sus distintas visiones y entendimientos (Peris y Herrera, 2014). Sin embargo, para llegar a este nivel de interacción y acercamiento, se necesita varios meses incluso años para realmente sacar conclusiones relevantes. En este caso no se pudo desarrollar una observación participante tal como lo define Corbetta, porque el período de tiempo empleado para ello fue corto, sin embargo, en ese tiempo se trató de conocer la organización de los equipos de trabajo, el manejo de sus tiempos, el reparto de tareas, la atención a las situaciones personales, su percepción de los trabajos en equipo y, sobre todo, observar la forma de interacción entre ellas y ellos respecto a los cuidados. Entendiendo que el papel era observar e interactuar para recoger información sobre la aplicación de los cuidados, poniendo especial atención en cuáles son y cómo se manifestaban. Al finalizar cada momento se recogía la información en un diario de campo para luego analizarla junto con otras evidencias.

6.1.2. *Entrevista semiestructurada*

Las entrevistas utilizadas para estudio fueron de tipo semiestructurada, ya que se realizaron con base a un guion (ver en anexo 3) que abarcaba las temáticas a desarrollar; es decir que los temas se fueron planteando como una conversación y de manera oportuna (Corbetta, 2007). Este tipo de entrevista permitió que el o la entrevistada respondiera con mayor libertad y naturalidad conforme se abordaban las temáticas.

Estas entrevistas se aplicaron a una muestra de 12 estudiantes, compuesta de la siguiente manera¹²: 6 estudiantes del curso 2016-2017 y 6 estudiantes del curso 2017-2018, siendo 5 hombres y 7 mujeres. La cual fue determinada no aleatoriamente, porque la selección de las y los estudiantes fue intencionadamente, en función a la accesibilidad y “aquellos rasgos sociales que interesan para los objetivos de la investigación” (Peris y Herrera, 2014:15). Cabe recordar que la representatividad estadística no fue una prioridad en el diseño muestral, porque “buscamos tener representadas determinadas relaciones/significaciones sociales, aquéllas que en cada caso se hayan considerado pertinentes a priori” (*Ibíd*, p.16).

6.1.3. *Análisis de documentación secundaria.*

Para complementar la información obtenida en las entrevistas se ha revisado y analizado documentación secundaria (Batthyány y Cabrera, 2011) propia del máster, como rúbricas de evaluación individual y colectiva, guías docentes, comunicaciones de congresos, artículos y textos académicos, sitio web de la UPV y del MCAD y un extracto de la memoria de prácticas del curso 2016-2017 relacionado al enfoque. También se revisó la información recogida en la observación.

La información obtenida a partir las distintas técnicas ha sido triangulada, en este caso con el fin de corroborar o contrastar los hallazgos en las entrevistas y la vez permitió reducir sesgos y aumentar la comprensión de la información.

¹² El curso académico 2016-2017, cuenta con una población de 22 estudiantes de los cuales 4 son hombres y 18 son mujeres. La mayoría de estudiantes es de origen español y un grupo reducido de estudiantes proceden de Latinoamérica (5 personas) y de Europa (2 personas). El curso académico 2017-2018, cuenta con una población de 24 estudiantes de los cuales 11 son hombres y 13 son mujeres. En este caso sucede lo mismo con el curso anterior: la mayoría de estudiantes es de origen español, principalmente de la Comunidad Valenciana, y un grupo reducido de estudiantes procede de Latinoamérica (5 personas) y de Europa (1 persona).

6.2. Diseño de las categorías de análisis¹³

Luego de la captura de la información, específicamente en el caso de la entrevista semiestructurada que se realizó mediante grabaciones (obtenidas bajo el consentimiento de las personas entrevistadas), se procedió a la transcripción en un formato legible para luego categorizarla y codificarla. Buscado analizar las siguientes categorías: a) Percepción de los cuidados b) Cuidados experimentados; c) Cómo se han manifestado; d) Elementos que han facilitado y limitado la aplicación de los cuidados (ver figura 9). Como el objetivo principal de la investigación es analizar la aplicación del enfoque; en primer lugar, hemos analizado la interpretación que hace el alumnado de los cuidados, para conocer su percepción luego de haber experimentado su aplicación. En segundo lugar, se analizaron los cuidados experimentados por el alumnado desde la dimensión, física, emocional y ambiental. En tercer lugar, se analizó cómo se han manifestado (el modo en que sucedieron) dentro de los equipos. Y por último se analizaron los elementos que han facilitado y limitado de una manera u otra a este desempeño.

6.3. Codificación de las entrevistas.

En cuanto a la codificación, es importante aclarar que se realizó “siguiendo el método tradicional, es decir, sin la ayuda de ningún programa de software” (Fernández, 2006, p.7). Con el fin de analizar detalladamente la información al momento de codificarla.

La codificación de la información se realizó mediante la identificación y agrupación de ideas o conceptos que refieren a cada categoría de análisis. Estas ideas o conceptos son las unidades que permitieron asignar un significado a la información compilada (Fernández, 2006). Los códigos y categorías de análisis fueron pensados en relación con los objetivos y preguntas de investigación. Toda la información analizada para este trabajo se realizó de la siguiente manera:

Las etiquetas utilizadas engloban dos elementos: primero, se asignó un numeral a cada categoría de análisis para facilitar su identificación, luego se asignó una letra que representara al código de análisis. La figura 8 muestra los códigos, categorías y etiquetas asociadas.

¹³El proceso de categorización y codificación es una fase importante en la reducción de la información, es decir, que es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. En este caso, la categorización realizada obedece al tipo *deductivo*, debido a que las categorías están establecidas *a priori*, siendo función de la investigadora adaptar cada código a cada una de las categorías ya establecidas (Rodríguez *et al.* 2005).

Categoría de análisis	Códigos de análisis	Etiquetas
Percepción de los cuidados (1)	Percepción cuidados (P)	1P
Cuidados experimentados (2)	Dimensión física (F)	2F
	Dimensión emocional (E)	2E
	Dimensión ambiental (A)	2A
Cómo se han manifestado (3)	A través de:	
	Escucha activa (E)	3E
	Participación (P)	3P
	Consenso (C)	3C
	Responsabilidad individual y colectiva (R)	3R
	Colaboración (O)	3O
	Empatía (M)	3M
	Comprensión (C)	3N
Gestión de conflictos (G)	3G	
Elementos que han facilitado y limitado la aplicación de los cuidados (4)	Los que han facilitado	
	Talleres (T)	4T
	Conformación de equipos (C)	4C
	Seguimiento de equipo (S)	4S
	Evaluación (E)	4E
	Actitudes profesorado (A)	4A
	Trayectoria alumnado (Y)	4Y
	Limitantes (L)	4L

Figura 8. Categorías, códigos y etiquetas asociados.

Fuente: elaboración propia a partir de (de Blas, 2014)

Por otro lado, para identificar cada entrevista y preservar el anonimato, se codificó mediante la asignación del símbolo E, y M o H según fuese mujer/hombre, un numeral (1,2,3...12) según el número de entrevista y 1 si pertenece al curso 2016-2017 y 2 si pertenece al curso 2017-2018. Por ejemplo:

EM1-1 para la entrevista 1

EH2-2 para la entrevista 2

EM3-1 para la entrevista 3...

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis realizado. Se han estructurado por categorías como se especificó en el apartado 6.2. para una mejor comprensión.

7.1. Percepción de los cuidados

Se ha analizado el discurso del alumnado en torno a la definición de los cuidados, los cuales evidencian la percepción que se tienen de ellos de acuerdo con las distintas experiencias vividas dentro de los trabajos en equipo, contenidos y actividades del propio máster.

El alumnado entiende que los cuidados van inclinados hacia la atención de necesidades físicas y emocionales, tanto a nivel individual como hacia otras personas: *“Significa no solo el cuidado hacia otra persona, sino el cuidado de ti misma, cuidado no solo física, sino también a nivel de sentimientos[...].”* (EM2-1). *“Tener en cuenta las necesidades y sentimientos de otras personas y los tuyos, es como todo más humano, más afectivo [...].”* (EM8-2).

También se evidencia una comprensión hacia la necesidad de los cuidados en diferentes momentos y espacios a lo largo de la vida, la interdependencia de cuidados. Se resalta el reconocimiento de la vulnerabilidad humana como elemento esencial para cuidar a los y las demás: *“Es cuidarnos entre nosotras, es esa interdependencia que necesitamos de otras para cuidarnos, para seguir viviendo, porque somos personas vulnerables y tenemos que reconocernos en esta vulnerabilidad, para saber querer al resto, quíete a ti misma y cuidarte [...].”* (EM10-2).

Se entiende que los cuidados son elementos a tomar en cuenta al momento de trabajar con otras personas, tener consideraciones hacia las distintas situaciones personales y tener la capacidad de acoplar la dinámica de grupo a esas situaciones particulares: *“[...] tener consideraciones más al margen del trabajo, pero personales de los compañeros con los que estás trabajando, para en cada momento poder adaptar el trabajo y la dinámica del grupo al mayor bienestar posible de cada persona, [...].”* (EH9-2).

Así mismo, se conciben como un conjunto de prácticas que permiten crear climas armónicos y de respeto, en los grupos de trabajo y en otros espacios donde cada uno/a se desenvuelve. Implica un reconocimiento en las formas de actuar, la cordialidad y las atenciones afectivas hacia las demás personas: *“Son como un conjunto de acciones que nos permiten relacionarnos con otras personas desde el respeto y la valoración de las emociones, tener en cuenta aspectos que se dan cuando trabajamos, cuando estamos en casa y todos aquellos aspectos que hace que podamos estar bien”* (EM11-2).

Para algunas estudiantes, los cuidados se conciben como una transformación de su realidad, el nivel de reflexión y la interiorización del concepto, evidencia un cambio significativo en sus formas de relacionarse y de actuar: *“[...] los cuidados ahora lo entiendo como un estilo de vida, yo desde que los conocí, desde que empecé a hablar de cuidados era algo que de repente tomó un nombre en mi vida [...].”* (EM10-2).

7.2. Cuidados experimentados

La incorporación del enfoque de cuidados al trabajo en equipo ha implicado la atención de unas/as hacia otros/os y hacia el ambiente. A continuación, se presentan los cuidados experimentados(o no) por el alumnado desde las siguientes dimensiones:

a) En la dimensión física

A nivel físico no se tienen evidencias relevantes que indiquen cuidados inclinados a la atención de necesidades concretas o materiales (como vestir, alimentar, asear, etc.) hacia las/os integrantes del equipo. Por la naturaleza de los trabajos en equipo este tipo de cuidados no se han experimentado.

b) En la dimensión emocional

Mayoritariamente los cuidados experimentados por el alumnado van inclinados hacia la dimensión emocional o cuidados intangibles. Refiriéndonos a esas atenciones afectivas, cordiales, respetuosas y cariñosas que todas y todos necesitamos para nuestro bienestar en diferentes espacios y momentos de la vida. Se constata en varias entrevistas que este tipo de cuidados se ha experimentado en repetidas ocasiones.

Mayoritariamente a través de la valoración y el reconocimiento de los distintos aportes, el trabajo realizado y el desempeño que se ha tenido en los equipos, el alumnado se ha sentido cuidado. Estas atenciones, han repercutido positivamente en su bienestar, haciendo que se sientan motivadas/os, confiadas/os y seguras/os de sí mismos/as. [...] *me he sentido valorado por diferentes personas, incluso cuando yo veía igual que no conciben algo que decía, pero me decían ¡adelante! tienes un montón de capacidades, y eso te da una seguridad y una autoestima [...]* (EH12-2). [...] *te has echado horas haciendo los trabajos, has puesto un esfuerzo que al final es valorado [...] eso es importante[...]*(EH6-1).

El alumnado también ha experimentado el cuidado a nivel emocional, en la medida que reconoce y externaliza sus limitaciones, debilidades y emociones; puesto que esto le permite expresarse y desenvolverse en el equipo con mayor naturalidad y confianza, sin temor a ser juzgados/as o excluidos/as: *“Me ha ayudado sobre todo a la hora de decirlo y cómo decirlo, me he visto con más herramientas como para decirlo de una manera que sea más natural y que fluya más, esto me parece super importante la verdad para cuidarte a ti misma”* (EM8-2). *“Eso es importante saber que nadie es perfecto, y decirles a tus compañeros y a lo mejor “en esto voy a necesitar ayuda a la hora de redactar”, “a lo mejor esto me gusta menos o me siento más inseguro haciéndolo”, yo creo que esto te ayuda a la hora de hacer un trabajo bueno, demostrando tus sentimientos, tus debilidades [...]”* (EH6-1). Se puede decir que este tipo de reconocimiento ha generado una visión diferente de las debilidades o limitaciones, saber decirlas y reconocerlas ha favorecido la dinámica positiva de los grupos, y evidentemente ha aportado al bienestar emocional a nivel individual y colectivo.

c) En la dimensión ambiental

Respecto a los cuidados ejercidos en la dimensión ambiental, el alumnado reconoce que estos han sido escasos. En los equipos no se habla con frecuencia de esta dimensión, ni se opta por prácticas alternativas que vayan hacia el cuidado del medioambiente en distintos ámbitos (energético, movilidad,

alimentación, etc.). Sin embargo, se considera que no se ejecutan acciones dentro de los equipos que dañen considerablemente el ambiente: “[...] *creo que ese punto está muy poco trabajado, personalmente no recuerdo ninguna conversación sobre eso con nadie, pero tampoco recuerdo hechos que vayan en contra, tampoco recuerdo acciones negligentes por nuestra parte*” (EH9-2). “*No tanto en el trabajo en equipo, pero por la naturaleza de los trabajos tampoco han supuesto una degradación ecológica en general*” (EH5-1).

Los momentos puntuales que se ha enfatizado sobre ello han sido en la separación de residuos y evitando usar utensilios de un solo uso. Acciones que no han sido frecuentes y sin mayor reflexión: “*Hemos tenido en cuenta por ejemplo a la hora de comer [...] intentar no utilizar plástico*” (EM2-1).

7.3. Cómo se han manifestado

Durante el desarrollo los trabajos en equipo, hemos podido comprobar que los cuidados intangibles o emocionales que se describieron en el apartado anterior se han manifestado principalmente a través de la práctica de:

a) La escucha activa

Mediante la práctica de la escucha activa, el alumnado se ha sentido cuidado, porque se ha mostrado interés y se han valorizado los mensajes compartidos. Yendo más allá de simplemente escuchar, esas ideas aportadas han alimentado el desarrollo de los trabajos: “[...] *llegar a un momento en que habla alguien y estar escuchándole, estar atento e intentar sacar cosas [...]*” (EM9-2). “[...] *en clase lo que hacíamos era hablar y escucharnos, pero no es escuchar y decir sí está bien, sino escuchar y llegar a tipo consenso [...]*” (EM11-2).

Sin embargo, en algunas ocasiones esa disposición a la escucha activa no se ha dado como tal. Porque se han interrumpido en repetidas ocasiones las intervenciones y se ha presionado a las personas a expresarse brevemente y sin prestar mayor atención a los discursos: “[...] *algunas personas que están más predispuestas tienen más paciencia en escuchar y algunas menos, como que quieren que digas ¡ya! y no te enrolles con el discurso [...]*” (EM2-1). Las personas que han vivenciado esta situación consideran que se debe a la falta de valoración de la diversidad cultural existente en el máster: “*Nosotras solemos hablar muchísimo para explicar algo, y es como “¡ya!, hay que ser concisos”, está bien que lo hagan, pero al final pienso que falta un poco entender las diferencias*” (EM1-1).

b) La participación

La participación se ha dado frecuentemente desde la horizontalidad, los trabajos han sido una construcción colectiva desde el bagaje de experiencias de cada uno/a: “*Yo no recuerdo decisiones unilaterales de alguien [...] entre todos llegamos a un consenso siempre, no recuerdo ninguna participación jerárquica ni focalizada por ningún integrante*” (EH6-1). “*La participación pues... fue equitativa, tomando en cuenta que cada quién aportó desde su bagaje y sus capacidades*” (EM3-1).

La dinámica de la participación ha sido inclinada hacia la inclusión, se evidencia un empeño y esfuerzo colectivo por conseguir la participación de todos/as integrantes. Ejercer esta dinámica, nos permite

pensar que existe una deconstrucción respecto a la forma tradicional de participación en el trabajo en equipo: “[...]intentar incluir un poquito de cada uno, en ese aspecto sí que creo que muchas veces se daban situaciones de tardar demasiado en hacer las cosas, porque sí que gusta incluir la opinión de todas las personas[...]” (EH9-2). “[...]en proyectos sí que creamos ahí un espacio de que cada uno nos sabíamos valorar muy bien lo que podíamos aportar al grupo, a lo mejor algunas personalidades son más inseguras y no tan participativas, es saber expresar un poco su participación, al contrario de otras que hay que saber extraer información de todas sus intervenciones” (EM10-2).

Cabe resaltar que el alumnado ha reconocido que ceder la participación a otras voces menos escuchadas, es también una forma de cuidar. Han reflexionado sobre sus posturas o privilegios y a partir de ahí ser más incluyentes. “Yo antes pensaba que tu opinión la puedes decir siempre y es un ejercicio de libertad decirla y pues a lo mejor te tienes que callar para escuchar” (EH5-1). “Yo tengo la habilidad de participar y tomar el espacio para mí, pero debo hacer lo mismo con todos y decir que ese espacio también es para que otras personas se sientan incluidas” (EM1-1). “En algunas ocasiones mirar alrededor y decir ¡hostia! a ver esta persona no está hablando en este momento, igual estamos soterrando [...]” (EH12-2). Pero este aspecto no se ha manifestado de la misma manera para todas y todas, se considera que persisten ciertas jerarquías y voces dominantes, que limitan la participación: “Los españoles hablaban más, y ellos eran los que siempre como que eran la voz dominante, porque tenían más confianza, porque están en su país o creen que tienen la razón, no sé, pero yo percibí eso en los grupos” (EM7-2).

c) Consenso en la toma de decisiones

La toma de decisiones y la gestión de diversas situaciones dentro de los equipos, se ha realizado mediante la deliberación y el consenso, considerando que es la forma adecuada. Aunque suponga mayor esfuerzo en términos de tiempo y reflexión: “Dentro de la gran presión nos estamos organizando bastante bien todos [...] somos bastante asamblearios y deliberativos, al final puede que nos retrase un poco y nos haga menos eficientes, pero que creo que al final crea una buena dinámica de grupo” (EH6-1). “Éramos los más lentos de todos los grupos, pero es que lo debatíamos todo y la democracia deliberativa ahí estaba” (EH9-2). “Si había de que decidir algo, intentábamos que fuera de una manera más horizontal [...]” (EH10).

d) Responsabilidad individual y colectiva

En cuanto a la responsabilidad, se experimentó en la entrega puntual de tareas, la asunción de compromisos y la implicación dentro de equipo. Se comprende que la responsabilidad individual está vinculada a la responsabilidad colectiva, ambas deben darse para favorecer la dinámica positiva del equipo: “[...] ahí me encontrado con todos que sí que han trabajado bien, han entregado todo en los plazos establecidos para las entregas o para los borradores siempre hemos sido bastante puntuales y tal. Pues siempre somos bastante responsables porque sabemos que es un trabajo de grupo y que hay que ayudarse todos” (EH6-1). “La responsabilidad a nivel más colectivo yo creo que fluctuó muy bien, estuvo muy bien repartida. Éramos bastante responsables con los tiempos y es que no he tenido muy malas y graves experiencias con la gente” (EM10-2).

La responsabilidad también se ha manifestado en torno al compromiso e implicación en las necesidades del equipo. Mostrando preocupación por cada integrante durante el proceso, conociendo sus avances y prestando atención a la situación particular de cada uno/a. Conscientes de la corresponsabilidad de los cuidados y la búsqueda del bien común: “[...] *todo el mundo estaba atento a cómo estaban e iban las cosas, que estamos haciendo cada uno y cómo íbamos avanzando, la verdad es que ahí hubo muy buena comunicación a nivel de compartir y todo*” (EH9-2). “*Teníamos responsabilidad colectiva sobre todo el trabajo, pero mi responsabilidad respecto a su problema era mayor, yo tenía una implicación distinta*” (EH3-1).

Es importante destacar que la responsabilidad en algunos equipos no se ha dado del todo, afectado al interés y la motivación de otras personas que sí han estado bastante implicadas dentro del grupo. “[...] *de alguna forma esa responsabilidad colectiva no se da, no se evidencia, realmente no interesa, entonces pienso que a mí me ha afectado de alguna forma*” (EM1-1). Es más, se ha generado cierto dilema entre exigir los cuidados y no cumplir con las responsabilidades. Para algunas personas los cuidados se utilizan para excusar las responsabilidades. “*Es que hay mucha gente que exige los cuidados, y a mí me pasa prácticamente en todos los trabajos de grupo, me pasa que hay gente que exige los cuidados, pero no ejercen su responsabilidad. Usan los cuidados para excusar la responsabilidad es un tema que aquí pasa bastante [...]*” (EH4-1).

e) La colaboración

La colaboración se ha manifestado a través de la elaboración conjunta de las tareas, cada uno/a ha colaborado desde sus habilidades, interés y experiencia. Se ha interiorizado el valor y la importancia del trabajo conjunto y la complementariedad: “*En ese aspecto sí que a lo mejor a mí se me daba redactar este punto y a la otra persona más buscar información, al final buscando la complementariedad*” (EM3-1). “*Nos distribuíamos proporcionalmente, si uno tiene más tiempo y uno medio tiempo, a lo mejor yo hago un poco más y tú un poco menos y tampoco es que tú no hagas nada porque no tienes tiempo, vamos a intentar una forma equilibrada*” (EH6-1)

Sin embargo, en algunas personas aún persiste el esquema de la competitividad y el individualismo frente a la colaboración. Situación que se evidencia al momento de conformar los equipos, es una cuestión que se niega, pero es evidente dentro del propio máster: “*Veo mucha competitividad, luego eso no se habla aun que tú lo dices se niega. Por ejemplo, tenemos que trabajar en equipo y escoger una pareja para trabajar y se ve que no quieren trabajar con todos[...] lo he escuchado de muchas personas. Esta cuestión de la competitividad no se habla y vamos corriendo por la nota y veo que no hay colaboración*” (E2M-1).

f) Empatía y comprensión

Se han evidenciado cuidados también desde la empatía y la comprensión. En muchas ocasiones se han manifestado situaciones personales que han implicado a todo el grupo y han sabido atender y responder de la mejor manera. La consideración y la comprensión de las necesidades particulares ha garantizado el bienestar y la convivencia fraternal de unos/as con otros/as dentro de los equipos: “[...] *en el sentido de considerar la situación personal de cada persona y de ser flexibles, al momento de*

echar un cable si hace falta, la verdad es que yo lo he notado en todos los grupos[...] (EH9-2). *“La empatía de mis compañeras en cuanto a eso de saber que a lo mejor este día estoy cansada, que he pasado una mala semana, que estoy de curro hasta arriba y ellas tienen que llevar un poco las riendas, eso sí que lo sentido bastante”* (EM10-2). *“No solo ha sido por la falta de voluntad sino por otras limitaciones de carga familiar, ha habido momentos en que las personas no han estado en esa disposición[...] se asumía parte del trabajo y no había ningún problema porque se comprendía la situación”* (EM11-2).

Es cierto que la comprensión ha implicado en determinados momentos asumir tareas de otras personas, pero éstas no han sido distribuidas equilibradamente dentro del equipo. Lo que ha significado mayor esfuerzo y carga de trabajo para otras personas, situación que a veces pasaba desapercibida. *“Por ser empáticas muchas veces había una sobrecarga de trabajo, por ser empáticas, por comprender y cuidar a los otros, unos se quedaban con mucho trabajo y pues claro eso no se cuidaba”* (EM7-2).

Cuando se es comprensible con las demás personas, pero luego no se recibe una respuesta igual o similar, se cae en la no reciprocidad, actuación que a veces tensó la dinámica de los equipos: *“[...] cuando no recibes tanta respuesta, ni tanto feedback, ni tanta actitud igual a la tuya, porque no todo el mundo es igual, pues eso, aunque no quieras al final cansa”* (EH5-1). *“También se aprovechan de tu forma de ser, yo me esfuerzo, pero también tú debes esforzarte no te pido que hagas lo mismo, pero que se equipare un pelín y a veces eso no pasa [...]”* (EH4-1).

g) Gestión de conflictos

Cuando han surgido conflictos (porque no se es ajeno a ellos con este enfoque) se ha recurrido frecuentemente al diálogo para solucionarlos, a partir de ahí se han solventado para que no trasciendan a situaciones más complejas. Los diálogos colectivos han servido para reflexionar, reconocer las causas y cómo reaccionar frente a ellos en futuras ocasiones. Las lecciones aprendidas han potenciado las dinámicas y cohesionado a los equipos: *“Lo que más me gustó es, que una de las personas que tenía el problema reunió al equipo para hablar, dialogamos como grupo y al final se solucionaron las cosas [...]”* (EM7-2). *“Después quedamos en hablar, aclarar las cosas y arreglarlo. Fue lo mejor que hicimos la verdad, volvimos a ser súper amigos y sin problemas, fue buena esa conversación y la verdad que es que todos asumimos nuestros errores[...]”* (EH4-1). *“[...]creo que el conflicto de Chalatenango lo gestionamos muy bien, fuimos a la casa del alumno lo hablamos una vez y otra vez, yo creo que la gestión de ese momento fue algo duro pero bonito y súper constructivo[...]”* (EH12-2).

Sin embargo, situaciones como las descritas anteriormente, relativas a sentirse violentados/a debido a la no reciprocidad o a la falta de responsabilidad, no han sido apreciadas por el alumnado como generadoras de conflicto, al quedar muchas veces estas situaciones silenciadas en quien las experimenta.

7.4. Elemento que han facilitado y limitado la aplicación de los cuidados

7.4.1. Elementos que han facilitado

Se presentan a continuación los elementos que han facilitado la aplicación de los cuidados en los trabajos en equipo. Se analizaron así los elementos de la estrategia utilizada por el máster para el desarrollo de los trabajos en equipo (especificada en el punto 4.2.4.), las actitudes/cualidades del profesorado de las tres asignaturas y la predisposición o características del alumnado, los cuales han facilitado la aplicación de los cuidados en los trabajos en equipo. Así mismo se analizaron algunos elementos que la han limitado.

a) Talleres sobre trabajo en equipo con cuidados

El taller sobre trabajo en equipo con cuidados ha sido la base del conocimiento y práctica de cuidados. Ha sido valorado como el elemento que ha promovido y facilitado muchas de las experiencias relacionadas con los cuidados, dentro de los trabajos en equipo y del máster en general. También fue esencial para promover la confianza, el acercamiento y el conocimiento entre el alumnado: *“No me lo esperaba, de hecho, como que me he visto yo personalmente muy cambiada, muy empoderada y creo que he aprendido un montón”* (EM8-1). *“A mí me llenó de muchísima energía, ese taller ayudó muchísimo pues a romper tapas y a agilizar pasos a la hora de abrirme con el resto”* (EH5-1). *“El taller nos ayudó a conocernos[...] ayudó a poder establecer relaciones y poder intentar cuidar esas relaciones, si no hubiera sido por el taller habiéramos tenido otra dinámica diferente, de eso estoy convencido”* (EH6-1).

El taller ha facilitado la transformación personal, ayudó a conocer el potencial de la expresión de emociones y su importancia en el autoconocimiento. Ha ayudado al cambio de actitudes y concebir de manera diferente las relaciones entre el equipo: *“[...] a la hora de expresar mis emociones, en lo relacional, en lo más íntimo, tener ese espacio generado es muy bonito y el taller fue clave para permitir que esta serie de cuestiones fueran trabajadas [...]”* (EH12-2). *“[...] yo creo que eso es algo cien por cien del máster (refiriéndose al taller) la introducción de las emociones, porque yo si que había reflexionado sobre mi personalidad, mi cultura, mi entorno, pero lo de las emociones sí que es algo cien, por cien del máster [...]”* (EM10-2).

b) Conformación de los equipos

Permitir que el alumnado elija con quienes quiere trabajar ha incidido en la aplicación de los cuidados, esa flexibilidad, libertad y capacidad de elección proporciona mayor apertura, confianza y cohesión grupal. No se tienen testimonios que soporten lo anterior, pero el análisis de documentación secundaria ha permitido esta deducción.

c) Seguimiento de cada equipo

El alumnado ha sentido que mayoritariamente el seguimiento de los trabajos por parte del profesorado ha sido constante. Han estado implicados y atendían a los equipos. *“El profesorado considero que, si tenía en cuenta los cuidados, te hacían sentir bien, estaban implicados, te atendían y se preocupaban por el alumnado [...]”* (EM7-2).

Sin embargo, en algunas ocasiones sí que se echó en falta un poco más atención hacia la propia situación del grupo, apoyar en la gestión de ciertas circunstancias por las que el equipo estaba atravesando. Y no enfocarse solamente a preguntar sobre trabajo y el logro de los objetivos de este. *“A lo mejor potenciar más esto, es decir, sí que se pasan por ahí un poco por las mesas, pero no para solventar, para gestionar o intentar apoyar en lo que se trata el trabajo en equipo, sino puramente el tema de los objetivos”* (E9H-2). *“[...]hubiese agradecido en momentos un poco más de ayuda en poner las cartas sobre la mesa de una manera más clara[...]”* (EH5-1).

d) Evaluación

Respecto al método de evaluación y la herramienta utilizada (rúbricas), se considera útil, porque ha permitido y facilitado la reflexión individual en cuanto a la práctica de cuidados y el nivel de implicación dentro del equipo. *“Si que es útil y la verdad sí que se compara con uno mismo, porque uno mismo se tiene que valorar [...] esta rúbrica te hace reflexionar”* (EH4-1). *“[...] una vez que llegaba esto decía que por lo menos te daban un espacio, un momento”* (EH9-2).

En cuanto a la coevaluación es más enriquecedora cuando se dialoga y ponen en común los criterios a evaluar, las vivencias y el punto de vista de cada integrante. Favorece la comprensión del proceso vivido, permite mayores aprendizajes, a diferencia de asignar individualmente una valoración cualitativa o cuantitativa al desempeño de las/os demás: *“[...] considero que es mejor hablarlo en equipo, calificar a nivel grupal y no cada uno. Solamente una vez se nos dio la oportunidad de hacerlo y creo que es mejor hacerlo así”* (EM7-2). *“[...] me parece más interesante dejar y aprendía más de esto cuando nos dejaban un poco de tiempo para hablar y dialogar entre el grupo como nos habíamos sentido y cómo nos había ido”* (E8M-2). *“[...] ponemos A, B, C, D en los bloques y toma te lo doy, sino mira vamos a recogerlo y vamos a ponerlo en común, en algún momento creo que lo hicimos y aquello estuvo bien porque ves lo que dicen otras personas. Yo quiero las palabras, yo quiero conversar sobre eso[...]”* (EH12-2).

e) Actitudes/cualidades del profesorado

Las actitudes/cualidades del profesorado, han estado en sintonía con el enfoque de cuidados. Se valora que desde el profesorado haya comprensión y flexibilidad. Esto ha permitido que el alumnado se sienta confiado al dirigirse al profesorado, incentiva la participación y rompe con el esquema de la figura autoritaria: *“Por lo general sí que todos los profesores sí que emplean los cuidados, no tengo ninguna queja, todos tienen esa coherencia y cuando hay algún tipo de problema siempre se muestran comprensivos y flexibles [...]”* (EH6-1). *“[...]hemos visto distintos tipos de profesores que desde el hablar usan el enfoque de cuidados tratando de aplicar estas acciones en los grupos también”* (EM11-2). *“[...] diría que el profesorado sí que ha tenido bastante atención en los cuidados, están aprendiendo ellos también [...]”* (EH12-2).

f) Características y trayectoria del alumnado

Las características, particularidades y la trayectoria de algunas/os estudiantes han permitido una reflexión previa, respecto a las formas de actuar y relacionarse con otras personas. Lo que ha significado mayor predisposición al reconocimiento, práctica e interiorización de los cuidados dentro de los equipos: *“[...]más que empezar a partir de ahí a cuidar, sino decir ¡hostia! que hemos construido algo muy guay y que además se llama cuidados, a partir de ahí como que empezamos a poner mucho*

más en valor porque en la práctica ya lo hacíamos [...]” (EM10-2). “Creo que éramos semillas en un huerto, y esas semillas estaban empezando a germinar y estaban empezando a adquirir ciertas capacidades, ciertas cualidades, y que, de alguna forma a tener cierta sensibilidad, a cuestionarse también, autocrítica, y el taller para mí fue un buen abono a esas capacidades, es decir que, si ya estaba algo por ahí sondeándose en el terreno, estaba empezando a salir y eso ayudó a que crezca más [...]” (EH12-2).

Esa trayectoria personal o formación previa, ha permitido a algunas personas ser más conscientes del cuidado del medioambiente ya que lo tienen interiorizado. *“Con eso soy “muy friki”, por mi formación, eso de la sostenibilidad la tengo demasiado interiorizada, estoy muy enfermizo con lo de reutilizar, cero plásticos, separar residuos” (3H6-1). “A nivel personal sí que soy obsesionada con eso y es algo anterior al máster” (EM3-1).*

7.4.2. Elementos que han limitado

- a) El poco tiempo para el desarrollo de los contenidos y actividades

Los múltiples contenidos por asignatura y la complejidad de cada una de ellas, hace que el tiempo planificado para las actividades de trabajo en equipo no sea lo suficiente para su pleno abordaje. Esa falta de tiempo, la presión y el estrés, *se combinan y consiguen desplazar los cuidados en algunos momentos a un segundo plano: “Eso de hacer las cosas en clase y que el profesor te diga: “venga, venga hay que dejar esto”, entonces corta un poco, porque no tenemos ese tiempo que requiere el reflexionar y el respetar[...]sino que es más trabajar y entonces...” (EM8-2).* Así mismo, la entrega de tareas individuales y grupales en varias ocasiones coinciden unas con otras, reduciendo el tiempo para el trabajo en equipo, lo que supone modificar las dinámicas de trabajo.

- b) La propia intensidad del máster

La intensidad del primer curso del máster afecta considerablemente a la aplicación de los cuidados. El tiempo dedicado a las tareas y lecturas se considera excesiva. La diversidad de actividades otorga múltiples experiencias y aprendizajes, pero la intensidad con que se viven supone estar más atentos a los tiempos y las entregas, más que a los cuidados a nivel individual y colectivo. Se sugiere que ésta intensidad y presión debe ser revisada desde el enfoque de cuidados: *“Pues que los ritmos de trabajo o de asistencia también que tener en cuenta el enfoque de cuidados. Esta carga de trabajo pues también se debería de mirar desde un enfoque de cuidados[...]” (EM3-1).*

8. CONCLUSIONES

El análisis realizado, ha permitido conocer las diversas experiencias significativas del alumnado en la aplicación de los cuidados en el trabajo en equipo. Es evidente que la práctica y vivencia de este enfoque ha generado una visión y un discurso diferente respecto a la lógica tradicional de entender el trabajo en equipo. Retomando las preguntas de investigación, efectivamente se logran responder a ellas.

Respecto a la caracterización del enfoque y su aplicación al contexto docente, si que hemos podido identificar que el enfoque se caracteriza por principios y dimensiones básicas. Su puesta en marcha en espacios educativos formales y no formales, requiere el desarrollo de cuatro fases básicas: autoconocimiento e identidad de grupo, análisis de la realidad, construcción colectiva, acciones y evaluación. Fases que se han considerado en el trabajo en equipo del MCAD.

En cuanto a los cuidados experimentados, estos se han dado generalmente en la dimensión emocional. Constantemente se han valorado y reconocido las aportaciones y el trabajo de cada integrante, las atenciones cordiales y afectivas han supuesto el bienestar emocional, la motivación, la confianza y seguridad del alumnado al momento de desenvolverse dentro del grupo. La reflexión sobre el reconocimiento de la vulnerabilidad personal, la necesidad de reconocer y expresar las emociones y limitaciones también ha generado ese bienestar.

En la dimensión ambiental, esta dimensión no se aborda con frecuencia en los trabajos en equipo, y las pocas prácticas realizadas quedan reducidas a la separación de residuos. Esta dimensión no se aborda, porque se considera que está presente en el imaginario colectivo, lo que permite ejercer ciertas acciones sin necesidad de reflexionar o debatir sobre ello. Puede que la desconexión del proceso de enseñanza-aprendizaje con el entorno natural, no permita visibilizar la necesidad de cuidados y el cambio de prácticas frente a la actual crisis ambiental. No estar como una dimensión o indicador del trabajo en equipo también resta su importancia.

Los cuidados se han manifestado a través de la generación de espacios donde el alumnado se sintió escuchado, apoyado, comprendido respetado y querido. Durante el proceso de los trabajos se ha atendido y respondido a circunstancias personales, mediante la comprensión, empatía y la consideración en situaciones puntuales, sin desligar la completa responsabilidad ni afectar la autonomía y la autoexigencia. Los trabajos han sido una construcción colectiva, centrándose en la ayuda mutua y la importancia de la colectividad. Cabe resaltar que los trabajos en equipo han generado una conexión afectiva fuerte entre el alumnado, ese sentimiento de grupo ha trascendido más allá de la producción de conocimientos y la entrega de tareas. La interiorización de la vulnerabilidad e interdependencia hace que se pongan las relaciones personales en centro del proceso.

Sin embargo, los cuidados no se han manifestado de la misma manera en todos los equipos. Ya que aún persisten el modelo competitivo e individualista, la predisposición a los cuidados no se da en todas y todos por igual, lo que desfavorece y tensa las dinámicas de equipo. El enfoque también tiene sus implicaciones, la coherencia entre discurso y práctica a veces no se da. Es un enfoque complejo y requiere compromiso, responsabilidad y esfuerzo por parte de todo el equipo, situación que no se ha dado completamente, provocando conflictos y desmotivación en el alumnado.

En cuanto a los elementos que han facilitado la aplicación de los cuidados, efectivamente el taller sobre trabajo en equipo con cuidados ha sido determinante para la reflexión, visibilización y práctica de los cuidados. Tanto en los equipos como en el máster en general. Respecto a la autoevaluación y coevaluación, la coevaluación admite y facilita mayor reflexión sobre las dimensiones del trabajo en equipo y permite el intercambio de opiniones y vivencias a nivel colectivo, favoreciendo el aprendizaje significativo, la comprensión y la valoración del proceso desarrollado. Las actitudes/cualidades del

profesorado, están sintonía con el enfoque, generalmente el alumnado ha percibido comprensión y preocupación hacia ellos/as. Otros elementos que han facilitado la aplicación del enfoque, en este caso, exógenos al máster, han sido la trayectoria personal y las propias características del alumnado, permitiendo mayor predisposición a la práctica del enfoque.

Se evidencia que las dimensiones de la competencia transversal trabajo en equipo propuestas por la UPV, responden al cumplimiento de objetivos centrados en la eficiencia y la productividad, propios de una educación que forma para la satisfacción del mercado. Frente a las dimensiones del trabajo en equipo con cuidados, que se centran en el bienestar individual y colectivo, el valor de las emociones y las relaciones, la colectividad, el respeto a la diversidad, la comprensión mutua. En definitiva, la lógica de los cuidados que se inclinan hacia un modelo de ciudadanía que busca un cambio social y ambiental.

Entonces el enfoque de cuidados no solo ha aportado una perspectiva afectiva y colaborativa a la competencia trabajo en equipo, sino que ha focalizado la mirada hacia temas que transforman, reconstruyen y sitúan en el centro del proceso la sostenibilidad de la vida. Ha fortalecido el empoderamiento individual y colectivo, y ha proporcionado mayor capacidad transformadora, motivación y cuestionamiento al alumnado. Esta apuesta por el enfoque ha evidenciado resultados satisfactorios. Y es cierto que está sujeta a mejoras, pero no deja de ser una experiencia que se impone y remueve el paradigma de desarrollo orientado a la visión eficientista. Básicamente, se han impulsado valores que promueven la deconstrucción de los pensamientos que se contempla en la forma tradicional del trabajo en equipo.

Es más, con esta experiencia, el máster demuestra que la educación universitaria y en particular este título dedicado a la cooperación y al desarrollo, debe redirigirse a nuevos planteamientos, si se quiere avanzar hacia otro modelo de sociedad. Por lo tanto, la práctica de cuidados en el aula ha sido un paso importante en la formación de agentes de cambio. Convencidos de su responsabilidad de educar hacia esos nuevos planteamientos, el máster dirige su mirada a un modelo totalmente opuesto al contexto universitario al que pertenece.

9. RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones que pensamos puede enriquecer la aplicación del enfoque al trabajo en equipo y continuar en esta línea pedagógica. Estas van dirigidas específicamente: al profesorado del máster de las tres asignaturas, al MCAD como institución, y a ONGDs que colaboran con el máster.

- Recomendaciones para el profesorado de las tres asignaturas

Desde los talleres, asignaturas u otro tipo de actividades se debe hacer mayor énfasis de la dimensión ambiental. Es necesario potenciar la reflexión sobre la crisis ambiental y toda la trama que organiza la vida. Es cierto que los trabajos concretos no implican seria degradación ambiental, pero esta dimensión no debe perderse de vista y no debe ser reducida al trabajo puntual, sino a todo lo que conlleva su realización. Su incorporación en las dimensiones de trabajo en equipo la hará visible.

Los procesos intensos que se vivan en el máster como la experiencia de Aprendizaje en Acción en el barrio de Benicalap, deben cuidar la coherencia entre discurso y práctica de los cuidados. Es decir, que la presión en el cumplimiento de objetivos no desplace los cuidados entre las/os integrantes del equipo y entre equipos. Así mismo, que el equipo que ejerza de coordinador, esté más pendiente de los cuidados dentro de los equipos, sabiendo reconocer ciertas circunstancias que se dan, apoyando en la búsqueda de soluciones o dialogar sobre ello. La puesta en común al finalizar la jornada diaria de esta experiencia debe mantenerse, ya que es un momento que enriquece el proceso.

En futuros talleres, en los seguimientos u otras estrategias es necesario potenciar la reflexión sobre las responsabilidades individuales, el valor de la reciprocidad y el respeto a la diversidad; como elementos esenciales del trabajo en equipo con cuidados. Es preciso mencionar que el enfoque no atraviesa en todas y todos por igual, lo que significa mayor esfuerzo y constancia en su aplicación.

La coevaluación de la competencia debe replantearse, permitiendo a los equipos al finalizar cada UT o actividades evaluativas, espacios de reflexión y aprendizaje; donde se compartan a nivel interno las emociones, frustraciones, logros y obstáculos experimentados durante el trabajo. Permitiendo que cada integrante aporte su punto de vista respecto a su implicación y la de sus compañeros y compañeras. A partir de esta reflexión el equipo decide qué valoración (cuantitativa o cualitativa) asignarse en la rúbrica. Entendiendo que es necesario evidenciar físicamente ante el sistema universitario el desempeño del alumnado.

Se debe continuar con los talleres sobre trabajo en equipo con cuidados, que sin duda han sido esenciales para la práctica de estos; en ellos, la alta carga emocional y afectiva han sido indispensables. Pero deben enfocarse aún más, en el trabajo en equipo como espacio de aprendizaje colectivo y espacio para la resolución de conflictos; incorporar actividades concretas o incluso diseñar un taller específicamente para conocer y experimentar herramientas para la resolución de conflictos. Para que el alumnado tenga la capacidad de abordarlos y no arrastrar con ciertas incomodidades a lo largo de los trabajos que dañen la dinámica de grupo. Es preciso que el profesorado no esté ajeno a estos conflictos y que propicie espacios para su resolución y que de alguna manera acompañe estos procesos.

Velar desde el profesorado, incluso desde el alumnado, para que el enfoque no se convierta ni se utilice como una estrategia de excusa o justificación en los compromisos adquiridos dentro del equipo. Dañando de esta manera la propia autonomía, el crecimiento personal y profesional, y la visión crítica del alumnado.

- Recomendaciones al MCAD como institución

La aplicación del enfoque de cuidados ha sido significativa para el alumnado. Por lo tanto, el máster debe implementar alternativas para la conciliación entre la vida personal y la exigencia del máster, y no generar contradicciones entre la carga/ritmo de trabajo y el disfrute de la vida. Es comprensible que se deben cumplir unos criterios mínimos propios de la titulación oficial, pero que estos no supongan una sobreexigencia excesiva.

Es necesario que, desde la práctica de los cuidados en el aula, se reflexione aún más sobre su aplicación en el futuro. Es decir, en contextos complejos como lo son las prácticas externas y cómo vincular lo experimentado con esa realidad. Así mismo, es necesario idear estrategias desde el máster,

para brindar un mayor seguimiento a la práctica de los cuidados en el trabajo en equipo durante el proceso de las prácticas.

Es importante continuar con este enfoque, para contribuir a la formación de personas con visión crítica y de cambio, capaces de cuestionar y actuar ante la realidad mediante prácticas reflexivas y transformadoras. Por lo tanto, se debe asegurar en la medida de lo posible, que el equipo docente que forme parte del máster comprenda y practique también los cuidados. Para continuar con esta línea pedagógica, es importante que este enfoque se traslade a otras asignaturas o reforzar su aplicación con otros elementos y contenidos del máster.

Estrechar más los vínculos con el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UPV, para aumentar el apoyo ya existente y con ello garantizar la dotación de recursos que permitirá el desarrollo de las formaciones sobre el enfoque en las futuras promociones del MCAD.

- Recomendaciones a ONGDs que apoyan al máster

En este caso a la ONGD InteRed, por su colaboración en la formación sobre el enfoque. Debe considerar el seguimiento de la aplicación de este enfoque, con otras actividades que promuevan la participación ciudadana desde los cuidados y la corresponsabilidad. Incluso atreverse a tener mayor presencia en el contexto universitario para seguir fomentando este enfoque en otras carreras.

10. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Aguado, G. (coord.). (s/f). Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EPDCG): guía para su integración en centros educativos. Madrid, España: InteRed. Recuperado de: <https://intered.org/pedagogiadelos cuidados/wp-content/uploads/2017/06/educacion.pdf> (consultado:02/03/2018)
- Arribas, C. (s/f). *Jóvenes actuando con cuidados: guía para la movilización de jóvenes*. Sevilla, España: InteRed.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales, apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: universidad de la República.
- Belda, S. y Boni, A. (2013). Más allá del debate de la financiación: "Aprendizajes de la cooperación no gubernamental para una visión política de la cooperación al desarrollo". *Revista de Economía Mundial*, (36), 25-47.
- Bernal, A. (2012). Educar en la libertad y la responsabilidad: Una tarea compleja. *EDETANIA*, (42), 75-90.
- Bernal, I. (2013). Subjetivación y pedagogía del cuidado. *La educación en el siglo XXI: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos*. Simposio llevado a cabo en el III nacional y II internacional congreso de Investigación y Pedagogía. Quito, Ecuador.
- Blas, A. (2016). *La revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias*. Madrid, España: InteRed.
- Boni, A., Pellicer, V. y Calabuig C. (2017). *Transforming the System from Within: Experiences of a Development Cooperation Masters*. In: Walker M., Wilson-Strydom M. (eds) *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy. doi: 10.1057/978-1-137-55786-5_10

- Boni, A. y Pérez, A. (coord.). (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona, España: Intermón Oxfam.
- Calabuig, C., Fernández-Baldor, A. y Belda, S. (2017). *Una nueva mirada a la competencia transversal de trabajo en equipo desde los enfoques de participación y cuidados: El caso del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV*. Comunicación en Congreso IN-RED, julio 2017, Valencia, España.
- Calabuig, C., Fernández-Baldor, A. y Belda, S. (2018). *El trabajo en equipo desde la mirada de los cuidados y la participación: reflexiones de su aplicación en el Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV*. Comunicación en Congreso IN-RED, julio 2018, Valencia, España.
- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de educación*, (número extraordinario), 169-191.
- Cebrián, M., Serrano, J. y Ruiz, M. (2016). Las Rúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Revista científica de educomunicación*, 22(43), 153-161.
- Corbetta, P. (2007) *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Cortés, S. (noviembre 2011). Apoyos privados y públicos para la crianza saludable y para la atención idónea a las situaciones de dependencia. *Los actores de las políticas sociales en contextos de transformación*. Simposio llevado a cabo en el III congreso anual de la Red Española de Política Social, Pamplona, España.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro*, p.9. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consultado: 05/04/2018)
- Díaz, A. y Olivera, M. (2006). Pensar la educación desde una dimensión ético-política. Resignificar la escuela como espacio de ciudadanía y esperanza. *Espacios en Blanco. Revista de Educación [en línea]*, (16) Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798014>> I (consultado: 10/03/2018)
- Eyben, R. (2014). *International Aid and the Making of a Better World: Reflexive Practice*. Britain: Routledge.
- Faerma, R. (2015). Ética del cuidado: una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo*. (1), 129-131.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Actio*, (12), 42-56.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, (7), 1-13.
- Giménez, V. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en Trabajo Social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *AZARBE*, (3), 188-194.
- Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de economía crítica*, (13), 30-54.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307.
- InteRed. (2017). *Guía de Aprendizaje-Servicio con mirada de Cuidados*. Valencia, España: InteRed.
- Jaca, C., Viles, E. y Zárraga, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería*, (14), 23-34.
- Marrades, A. (2016). Los nuevos derechos sociales: el derecho al cuidado como fundamento del pacto constitucional. *Revista de Derecho Político*, (97), 209-242.
- Martín, T. (2016). *Cuidados, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos*. Madrid, España: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la escuela para cambiar al mundo*. Santiago, Chile: Cuarto propio.

- Oliveros, M. (coord.). (s/f). Centros educativos transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. España: InteRed. Recuperado de: http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wpcontent/uploads/2015/12/centros_educativos_transformadores_rasgos.pdf (consultado: 10/03/2018) (consultado: 24/03/2018)
- Parra, O. (2007). *Cuadernos pensar en público. Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, A. (2006)a. Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, (5), 7-37.
- Pérez, A. (2006)b. *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid, España: Consejo Económico y Social.
- Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus* [en línea], (14) Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>> (consultado: 14/04/2018)
- Peris, J. y Herrera, P. (2014). *Técnicas básicas de investigación cualitativa*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia
- Precarias a la deriva. (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid, España: Traficantes de Sueños, p. 220.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, XXV(2), 133-154.
- Sarsanedas, E. (coord.). (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona, España: Intermón Oxfam.
- Tanarro, R. (coord.). (2017). *Jóvenes actuando con cuidados. Propuestas para remover la participación social de jóvenes*. Madrid, España: InteRed.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(3), 329-334.
- Universitat Politècnica de València. (2015). *Competencias transversales*. P. 50. Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/ProyectoInstitucionalCT.pdf> (consultado: 18/03/2018)
- Vallés, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI* [en línea], 13(1), 177-197. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>> ISSN 1139-613X (consultado:12/03/2018)
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (Número Especial), 2-15. Disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html> (26/03/2018)
- Vigna, S. (coord.). (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona, España: Intermón Oxfam, p. 16.

Análisis de la aplicación del Enfoque de Cuidados a la competencia transversal trabajo en equipo en el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València

Webgrafía¹⁴

Máster en cooperación al desarrollo UPV: <http://www.mastercooperacion.upv.es/>

Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo UPV:
<https://www.upv.es/titulaciones/MUCD/indexc.html>

Competencias Transversales UPV: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/>

InteRed Pedagogía de los cuidados: <http://www.intered.org/pedagogiadeloscuidados/es/>

¹⁴ Consultado entre febrero y mayo de 2018