

**PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE SU PRIMERA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**

**UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION ABOUT THEIR FIRST
COLLABORATIVE LEARNING EXPERIENCE**

Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza

C/ San Juan Bosco, 7. 50009 Zaragoza (España)

Lucía Tomas-Aragones

Universidad de Zaragoza

C/ San Juan Bosco, 7. 50009 Zaragoza (España)

M^a Luisa Herrero Nivelá

Universidad de Zaragoza

C/ San Juan Bosco, 7. 50009 Zaragoza (España)

eescola@unizar.es, ltomas@unizar.es, mherniv@unizar.es

Resumen

Los planteamientos que constituyen la base del Espacio Europeo de Educación Superior así como sus objetivos exigen un cambio en la metodología docente a emplear. El protagonismo que adquiere el estudiante en su propio aprendizaje requiere la puesta en marcha de metodologías activas que permitan la adquisición de competencias necesarias para su futuro desempeño laboral.

Este trabajo presenta una experiencia de aprendizaje colaborativo llevada a cabo con estudiantes de primer curso con la finalidad de facilitar el desarrollo de las competencias transversales de trabajar en equipo y comunicar oralmente. El objetivo de este trabajo es conocer las ventajas e inconvenientes que perciben los estudiantes ante esta metodología.

Los resultados indican que los estudiantes muestran cierta resistencia al cambio metodológico, a pesar de ser alumnos de primer curso, por lo que el uso de estas metodologías debiera de ser progresivo.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, competencias transversales, trabajo en equipo, comunicación oral, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

The proposed standards and guidelines of the European Higher Education Area call for a change in teaching methodology. The leading role assigned to students in their own learning process demands the use of active methodologies to enable the acquisition of the necessary competences for future job performance.

This paper presents a collaborative learning experience carried out with first year university students to facilitate the development of transversal competences in teamwork and oral communication. The aim of this study was to enquire about the advantages and disadvantages of this methodology according to the students' point of view.

The results indicate that students show some reluctance to this methodological change, although the study group is made up of first year university students. For this reason, the use of these methodologies should be progressive.

Keywords: Collaborative Learning, transversal competences, teamwork, oral communication, European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN

La universidad europea, y por tanto también la española, está inmersa en un proceso de cambio con la finalidad de cumplir los objetivos y principios marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una de las cuestiones esenciales de este cambio es la atención focalizada en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano García, 2008). Aunque los enfoques y definiciones acerca del concepto competencia son múltiples (Gijbels, 2011; Mulder, Gulikers, Biemans, & Wesselink, 2009; Mulder, Weigel, & Collings, 2007), en el borrador de directrices para la elaboración de títulos el MEC (2006) informa que las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

La sociedad actual se caracteriza por ser la sociedad del conocimiento (Pozo y Monereo, 2009). Estamos rodeados de gran cantidad de información a la que podemos acceder de modo muy rápido, pero con la misma rapidez esta información puede dejar de ser útiles por encontrarse ya obsoleta. Así, es más adecuado y útil socialmente que el alumnado universitario adquiera competencias que le permitan adaptarse a los múltiples cambios que experimentará a lo largo de toda su vida profesional que no conocimientos que, tal vez, nunca llegue a aplicarlos por la corta vida de estos. Entre estas competencias, destaca por su relevancia el trabajar en equipo. No puede olvidarse que el ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que el profesorado no puede pasar por alto facilitar la adquisición de esta competencia transversal en su alumnado. Cualquier titulado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, independientemente de cuál sea su especialización, debe ser capaz de trabajar en equipo.

Las metodologías del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje colaborativo se muestran como un elemento esencial para el desarrollo de dicha competencia transversal en el alumnado, además de otras competencias también transversales como son, por ejemplo, el desarrollar la capacidad de comunicar o de aprender de manera autónoma (Apodaca, 2006; Lobato, 1998; Zubimendi, Ruiz, Carrascal y de la Presa, 2010). Así pues, la idoneidad de estas metodologías para el logro de los objetivos perseguidos en el EEES está justificada. Aunque muchos trabajos presentan como sinónimos el aprendizaje cooperativo y colaborativo, otros no lo consideran así y aunque admiten semejanzas entre ellos, enfatizan determinadas características propias de cada uno de ellos (Panitz, 2001; Pujolàs, 2008; Zañartu Correa, 2003).

Ambos tipos de aprendizaje, cooperativo y colaborativo, se fundamentan en el enfoque constructivista. El alumno debe construir su propio aprendizaje adquiriendo por tanto un rol activo. Además esta construcción tiene lugar en interacción, a través del intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo responde a la vertiente piagetiana y el aprendizaje colaborativo al enfoque sociocultural. Cada uno de ellos representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se extiende desde una alta estructuración por parte del profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje en el estudiante (colaborativo), de modo que la responsabilidad cambia del profesor como experto al estudiante, asumiendo que este es también un aprendiz (Panitz, 2001). Así, en el aprendizaje cooperativo el profesor es

responsable de estructurar el proceso. Divide el problema en diversas cuestiones y las reparte entre los diferentes miembros del grupo, de modo que cada uno de ellos debe responsabilizarse de la solución de una parte del problema. Posteriormente deben poner en común los resultados alcanzados (Dillenbourg, Baker, Blaye, & Malley, 1996; Johnson & Johnson, 2004). Por su parte, el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los que se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los miembros del grupo. No existe un reparto de tareas para cada uno de los miembros del equipo, de modo que los pasos del proceso grupal son más flexibles y cambiantes adaptándose al desarrollo grupal (Salinas, 2010). Las características de los grupos también varían entre ambos tipos de aprendizaje. En el cooperativo existe heterogeneidad, diversidad, entre los miembros del grupo mientras que en el colaborativo no puede haber diferencias muy notables entre los miembros del grupo.

En base a estas dos últimas características, 1) inexistencia de reparto de una parte del problema a cada miembro del grupo y 2) relativa homogeneidad entre los miembros del mismo, asumimos que la experiencia aquí presentada constituye una experiencia de aprendizaje colaborativo. En concreto, se trata de una experiencia de aprendizaje colaborativo realizada con estudiantes de primer curso de Grado en Educación Infantil con la finalidad última de que el alumnado adquiera las competencias de trabajar en equipo y comunicar oralmente, competencias transversales de dichos estudios. Esta experiencia forma parte de un proyecto de innovación educativa más amplio.

El objetivo del trabajo que aquí se presenta es conocer las ventajas e inconvenientes que los estudiantes perciben de este método de aprendizaje colaborativo.

MÉTODO

Participantes

La muestra inicial estaba formada por 29 estudiantes de primer curso de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza. Se trataba de los estudiantes que asistían habitualmente a la asignatura en la que se ha realizado esta experiencia (Psicología del Desarrollo I) y que, según informaron, nunca habían trabajado mediante aprendizaje colaborativo.

La muestra final está compuesta por 18 de aquellos estudiantes dado que los restantes no cumplieron adecuadamente el cuestionario solicitado, careciéndose por tanto de datos acerca de su percepción acerca de la experiencia de aprendizaje colaborativo realizada.

Instrumentos

Para la evaluación del grado de adquisición por parte de los estudiantes de la competencia transversal “desarrollar la capacidad de comunicar”, se ha utilizado una rúbrica analítica compuesta por seis conceptos o criterios objeto de evaluación. Aunque en su mayor parte se refieren a aspectos relativos a la propia competencia mencionada, también se incluyen aspectos relativos a “qué comunican” los estudiantes, es decir, el conocimiento que tienen estos sobre el contenido que presentan y su adecuación con el temario. En concreto, los seis criterios que componen la rúbrica son: 1) contenido; 2) organización; 3) uso del tiempo; 4) volumen de voz; 5) postura del cuerpo y contacto visual y 6) habla claramente. Los niveles de ejecución son cuatro: muy bueno; bueno; suficiente e insuficiente, todos ellos con sus descriptores correspondientes.

Para evaluar la competencia transversal “trabajar en equipo” se ha utilizado una rúbrica analítica compuesta por 10 criterios: 1) asistencia; 2) puntualidad; 3) trabajo asignado; 4) calidad del Trabajo; 5) contribución; 6) integración al grupo; 7) destrezas sociales; 8) actitud ante la crítica; 9) actitud al comunicar y 10) motivación. Los niveles de ejecución, que cuentan con sus descriptores, son cuatro: muy bueno; bueno; suficiente e insuficiente.

Para la evaluación de la experiencia se ha utilizado un cuestionario en el que los estudiantes deben indicar tres ventajas y tres inconvenientes tanto del aprendizaje colaborativo como de las clases magistrales. También deben justificar su preferencia hacia una u otra metodología.

Procedimiento

Se seleccionó un tema del programa de la asignatura para que los estudiantes lo preparasen de forma autónoma en grupos de tres o cuatro personas. Se escogió el tema 3, pues de acuerdo a su situación intermedia en el programa y temporalización de la asignatura ocupaba un momento temporal en el que alumnado estaba ya algo familiarizado con la materia pero todavía no había presión de tiempo ni sentimiento de angustia y ansiedad en los estudiantes por la proximidad temporal de la prueba final.

Los grupos de trabajo fueron creados por los propios estudiantes, quienes decidieron mantener los mismos grupos que, en otra ocasión previa y para la realización de actividades prácticas de otra tipología, ellos mismos habían configurado.

El profesorado explicó en qué consistía la experiencia y sus objetivos: cada grupo debía buscar, consultar y analizar distintos recursos científicos de actualidad (bases de datos, páginas web, etc.) con el fin de documentarse sobre una cuestión que les iba a indicar, para posteriormente, en la fecha indicada, proceder a su exposición y presentación ante el resto de grupos durante 10 minutos, aproximadamente. En esta presentación cada grupo podía hacer uso de los recursos tecnológicos, o de cualquier otro tipo, que considerara más idóneos.

El profesorado asignó a cada grupo un punto del tema, siendo los estudiantes los que debían organizarse y decidir su propia metodología de trabajo dentro del propio grupo. También se entregó a cada alumno una rúbrica en la que se especificaba los criterios que serían objeto de evaluación.

Durante las tres semanas de trabajo que dispusieron los estudiantes para la preparación de su presentación fuera del horario lectivo, se mantuvo contacto continuo con los distintos grupos de trabajo para resolver las dudas que se producían.

La exposición y presentación de cada grupo fue evaluada tanto por el profesorado como por cada uno de los miembros de los restantes grupos mediante la rúbrica correspondiente. Cada miembro del grupo de trabajo realizó asimismo una autoevaluación de los aspectos relativos a la dinámica y funcionamiento de su propio grupo. Todos los alumnos debieron contestar al cuestionario relativo a las ventajas e inconvenientes percibidos tanto en esta experiencia de trabajo colaborativo como en las clases magistrales habituales.

Posteriormente las respuestas relativas a las ventajas e inconvenientes de esta experiencia de trabajo colaborativo fueron categorizadas por el profesorado.

RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo previamente definido, se presentan los resultados relativos a las principales ventajas e inconvenientes que, según los estudiantes, presenta esta experiencia de aprendizaje colaborativo.

Comenzando con las ventajas más frecuentemente percibidas (Figura 1), la primera de ellas (15,15% de todas las respuestas dadas por los estudiantes al respecto) es la relativa al fomento de las relaciones sociales entre compañeros. Le siguen de cerca las ventajas referidas a la adquisición de habilidades y competencias requeridas para el trabajo en equipo, tales como responsabilidad y cooperación (13,64%) y el aprendizaje más profundo del tema que les ha tocado preparar y exponer (13,64%).

Los estudiantes también perciben como ventajas que: el aprendizaje colaborativo aumenta su involucración e implicación en el estudio y trabajo dada su mayor amenidad; facilita y aumenta el aprendizaje por la “cercanía” de los compañeros y el menor uso de tecnicismos por parte de estos en sus presentaciones y además, permite la contrastación e integración de diferentes opiniones y puntos de vista entre los miembros del grupo. Cada una de estas tres ventajas es percibida como tal en la misma proporción (9,09%).

Destaca que el aprender a comunicar y hablar en público solo representa un 4,54% de todas las ventajas percibidas por el alumnado.

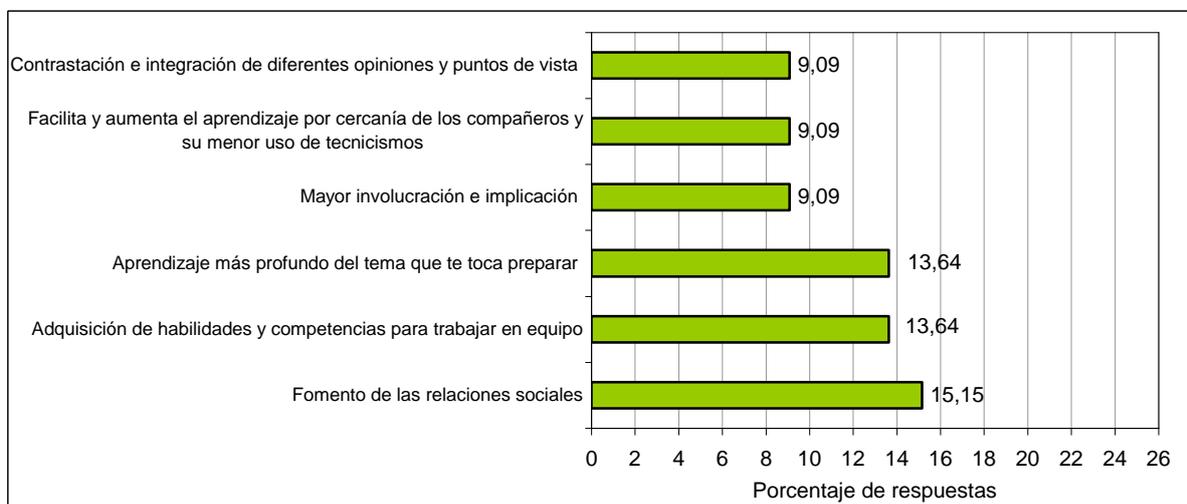


Figura 1. Principales ventajas percibidas por los estudiantes en la experiencia de aprendizaje colaborativo.

Con relación a los inconvenientes del aprendizaje colaborativo (Figura 2), el más frecuentemente indicado (24,14% de las respuestas) es la gran dedicación de tiempo que exige esta metodología y las dificultades que ello conlleva para el alumnado cuando este tiempo se extiende fuera del horario lectivo. Otro inconveniente que manifiestan los estudiantes (15,52% de las respuestas) es la información menos fiable presentada por los compañeros, comparativamente a la explicada por el profesorado en las clases magistrales. También indican (15,52%) que estas explicaciones de los compañeros tienden a ser o demasiado simples, faltando información relevante en ellas, o poco claras.

El alumnado también señala como aspecto negativo del aprendizaje colaborativo los desacuerdos y discusiones que se generan entre los miembros del grupo (13,79%) y el reparto no equitativo del trabajo (10,34%), si bien no especifican si se refieren entre los miembros del grupo o entre los distintos grupos de la clase.



Figura 2. Principales inconvenientes percibidos por los estudiantes en la experiencia de aprendizaje colaborativo.

DISCUSIÓN

El EEES defiende una nueva concepción acerca del aprendizaje, una concepción en la que el estudiante es el principal protagonista y por tanto, adquiere un rol activo. Ello exige un cambio en la metodología docente a utilizar. Se requieren metodologías activas que permitan al alumnado adquirir competencias, transversales y específicas, necesarias para su futura actividad laboral (González & Wagenaar, 2003; López Noguero, 2005).

Entre las competencias transversales más demandadas por los empleadores, se encuentran el trabajo en equipo y la comunicación oral (Accenture, 2007; Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March, in press). De especial importancia es el hecho de que estas competencias también son consideradas como las más importantes por los titulados que trabajan de modo remunerado en la rama de Educación (Aneca, 2007). Además, estos titulados perciben que la capacidad para trabajar en equipo fue una competencia relativamente bien atendida por la formación recibida en la universidad, siendo menor la atención que recibió la competencia referida a las habilidades de comunicación. Ello hace que estos mismos titulados perciban que su capacidad para hacerse entender muestra cierta diferencia entre el nivel necesario para el desempeño laboral y el nivel que adquirieron en la titulación. Sin embargo, la capacidad para trabajar en equipo es una en las que muestran menor diferencia.

En relación con todo ello, consideramos que es necesario llevar a cabo experiencias como la aquí presentada de cara a asegurar una buena adquisición de estas competencias por parte de nuestros estudiantes de modo que en el futuro, desaparezcan las discrepancias entre los niveles de competencias requeridos en el campo laboral, la atención que recibieron durante la titulación universitaria y su nivel de adquisición en los futuros trabajadores. Y ello a pesar de que los datos aquí obtenidos nos advierten acerca de la posible reticencia ante las nuevas metodologías activas que podemos encontrar en nuestros alumnos, pues los inconvenientes percibidos por estos son mayores que las ventajas (inconveniente más frecuentemente percibido: alta dedicación de tiempo= 24,14%; ventaja más frecuentemente percibida: fomento de las relaciones sociales entre compañeros= 15,15%). No obstante, es preciso recordar que esta experiencia se enmarca dentro de un proyecto de innovación más amplio todavía en desarrollo, por lo que es necesario continuar con el trabajo iniciado. Los resultados aquí presentados y obtenidos a partir de una muestra de tamaño pequeño pueden variar

cuando esta aumente al incluir otros estudiantes que actualmente están llevando a cabo la experiencia, y por tanto, de los que carecemos de datos en este momento.

Aunque en esta experiencia nos hemos centrado en la valoración y percepción que los estudiantes hacen de la misma, en futuros trabajos debiera ser tenida en cuenta asimismo la del profesorado, pues de acuerdo con la literatura científica, es en ellos donde puede encontrarse la primera barrera frente a este cambio metodológico. En este sentido, son diversas las investigaciones que ponen de manifiesto que la introducción y mantenimiento de prácticas educativas en las que se concede mayor protagonismo al estudiante aminorando el control del docente conlleva en estos sentimientos de pérdida de seguridad y autoestima (Darby, 2008; Kelchterman, 2005), así como vulnerabilidad ante los alumnos y compañeros (Lansky, 2005) lo que le haría resistirse al cambio (Monereo, 2010). No puede olvidarse que el cambio depende más de las iniciativas, del trabajo de los profesores y de la propia institución que de la reforma legislativa (Antúnez, 2001).

En conclusión, la adaptación al EEES y más concretamente, los cambios metodológicos que ello exige suponen un gran esfuerzo tanto para el profesorado como para el alumnado (Romero y Pérez, 2009), por lo que el tránsito debiera de ser progresivo y asumible, además de contar con el apoyo de la institución universitaria. Experiencias como la aquí presentada, caracterizada por estos tres rasgos, y que afortunadamente cada vez son más frecuentes en la universidad española, tal y como refleja la literatura al respecto, ayudan a ir en la línea adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Accenture (2007) Las competencias profesionales en los titulados. http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm
- Aneca (2007). Proyecto Reflex. Consultado el 4 de abril, 2012, en http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. En M.A. Santos Guerra (Coord.), *Organización y gestión escolar* (pp. 165-178). Bilbao: Cisspraxis.
- Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Madrid: Alianza Universidad
- Cano García, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Darby, A. (2008). Teachers emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Dillenbourg, P, Baker, M., Blaye, A., & Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe final Proyecto TUNNING fase 1*. Consultado el 29 de marzo, 2012, en

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups*. California: Corwin Press.
- Kelchterman, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment, and micro political literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco.
- López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.
- Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A.B. y Hernández March, J. (in press). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360.
- MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, pp. 583-597.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, 755-770.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 65-85.
- Panitz T. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Consultado el 26 de marzo, 2012, en <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao: Barcelona.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 199-227). Madrid: Síntesis.

Zañartu Correa, L. (2003). Aprendizaje colaborativo. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 28. Consultado el 2 de abril, 2012 en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Zubimendi, J.L., Ruiz, M.P., Carrascal, E. y de la Presa, H. (2010). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: manual de ayuda al profesorado*. Vitoria: Universidad del País Vasco.

** Este trabajo forma parte de un Proyecto de Innovación Educativa subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación de la Universidad de Zaragoza.