

Capítulo 5:

**INTERACCIÓN ESTUDIANTE -
ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN
EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Ana Sofía Gaviria Cano,
Angélica García Zapata.

CAPÍTULO 5

Interacción estudiante-estudiante en el proceso de aprendizaje colaborativo en el contexto universitario¹

Ana Sofía Gaviria Cano²

Angélica García Zapata³

Resumen

El artículo recoge las memorias de la ponencia sobre la interacción estudiante-estudiante en el proceso de aprendizaje colaborativo en el contexto universitario. Además de desarrollar conceptualmente dicho aprendizaje y sus características, se especifican los tipos de interacciones que se tejen, los roles que cada actor asume, la forma como se resuelve la tarea, y a la evaluación que hacen del aprendizaje. La metodología se llevó a cabo bajo el diseño de estudio de casos múltiples. Para el proceso de recolección de información se usaron tres técnicas: entrevista semiestructurada, grupo de discusión y rúbrica). En la investigación se evidenció que la interacción entre los jóvenes al momento de desarrollar diferentes actividades se da mayormente desde la división del trabajo y no en el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: interacción estudiante-estudiante, aprendizaje colaborativo, contexto universitario, participación activa.

Introducción

El contexto universitario, al igual que otros escenarios de formación, se enfrenta al reto pedagógico y didáctico de analizar, promover y desarrollar estrategias para la construcción conjunta de conocimiento, el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades académicas, comunicativas y sociales

1 Los resultados aquí expuestos, hacen parte de una de las categorías desarrolladas en el proyecto de investigación “Las atribuciones de intencionalidad que se dan entre docente-estudiante y estudiante-estudiante en el escenario de enseñanza aprendizaje de los colectivos de docentes y estudiantes”, financiado por la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira, y adscrito al Grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura.

2 Docente programa de Psicología, investigadora del Grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura.

3 Docente programa de Psicología, investigadora del Grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura.

entre sus estudiantes; lo cual implica además de interesarse por los procesos de enseñanza, identificar los modos en los que se produce el aprendizaje.

Si bien, se reconoce el papel de la enseñanza para que se logre una actividad de aprendizaje colaborativo, ya que esta puede facilitar o limitar el trabajo colaborativo, en tanto que, el tipo de tarea, el tiempo designado para su ejecución, la conformación de los grupos y lo que se evalúa de la actividad, tendrá repercusiones en la forma como los estudiantes se articulan para realizarla. Es necesario mencionar que el interés de lo que aquí se expone, está centrado en reconocer los tipos de interacción que se dan entre estudiantes en una actividad de aprendizaje colaborativo en la Universidad Católica de Pereira.

De igual modo, cabe aclarar que el estudio diferencia el aprendizaje colaborativo del cooperativo, en el entendido que el primero se caracteriza por una participación activa y democrática de todos los integrantes del grupo, presentando una planeación, ejecución y evaluación de la tarea conjunta, cuyos resultados son responsabilidad de todos. Mientras que el segundo, aunque entre todos logran un producto, este generalmente ha sido dividido y desarrollado en solitario. Esto permite sostener que no toda actividad asignada para el trabajo grupal, tiene como consecuencia un aprendizaje colaborativo.

A partir de estas claridades, se presentan, inicialmente, elementos conceptuales y antecedentes investigativos del aprendizaje colaborativo, para finalizar con los resultados sobre los tipos de interacción, las actuaciones de los estudiantes en sus grupos de trabajo, la planeación de la tarea, la distribución de responsabilidades, la ejecución y la evaluación que hacen de su experiencia de aprendizaje.

Perspectivas conceptuales e investigativas del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo ha sido conceptualizado desde el proceso de enseñanza por un lado, y desde el aprendizaje por el otro, reconociendo la interdependencia entre ambos, en la medida que se articulan y complementan; ya que, parte de una metodología del escenario de la enseñanza, en la que se asume una dinámica propia del aprendizaje que permitirá desde una perspectiva

dialógica y con roles definidos la construcción de conocimientos, en los que cada estudiante se asume como el gestor y propiciador de saberes, que se discuten en relación al grupo de pares, posibilitando la construcción de acuerdos comunes.

Tales el caso de Barkley, Cross & Major (2007), quienes la definen como una pedagogía que permite a través de un trabajo en conjunto establecer significados comunes y de esta manera enriquecer el proceso de aprendizaje. En la misma línea, Iborra e Izquierdo (2010) lo proponen como “una metodología docente activa”, que fomenta la construcción de conocimiento desde la interacción.

Blasco & Bernabé (2013) la plantean como una metodología que lleva al estudiante a considerar una serie de elementos dentro del proceso de aprendizaje, entre los cuales se puede destacar el planteamiento de metas y objetivos, así como la posibilidad de establecer las propias estrategias para alcanzar la apropiación de la disciplina en la que está inmerso. De forma similar, Scagnoli (2006) refiere el aprendizaje colaborativo de la siguiente manera: “Es la instancia de aprendizaje que se concreta mediante la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información, o en la exploración tendiente a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación” (p. 39).

Las conceptualizaciones sobre aprendizaje colaborativo señaladas, tienen en común, el definirla como una metodología que pone en marcha unas características particulares que se ejecutan entre un grupo de personas y en la que necesariamente debe existir un dinamizador que posibilite el desarrollo de esta metodología de trabajo para lograr resolver una situación o problema que se tenía como objetivo de aprendizaje; cuya finalidad es que los participantes asuman un rol particular que los dispone para participar en un proceso de búsqueda de información, discusión y aprobación de la misma para desarrollar conocimiento.

En este sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999) proponen que el aprendizaje colaborativo cuenta con unos principios que lo acompañan y direccionan:

a) Interdependencia positiva: es entendida como la co-responsabilidad entre los estudiantes al momento de trabajar juntos para completar el trabajo,

estableciendo objetivos claros y comunes, todos los miembros del grupo se implican en la tarea con roles definidos, logrando cohesión.

b) Interacciones cara a cara: los estudiantes interactúan mediante dinámicas interpersonales de ayuda, animación, escucha, respeto por las ideas del otro, y democracia en la toma de decisiones. Para que este tipo de interacción se dé, es necesario diseñar actividades en las que se involucren situaciones en las que se vean en la necesidad real de debatir; todo ello, mediado por un sistema de comunicación/participación en igualdad de condiciones.

c) Autoridad compartida: cada miembro del equipo es responsable de su propio aprendizaje y, a la vez, el de sus compañeros. Se distribuyen roles para el desarrollo de la tarea a fin de compartir tareas de liderazgo y evitar la omisión de responsabilidades o la sobrecarga de estas en algunos de sus integrantes. Los resultados, positivos o negativos, dependen de todos.

d) Habilidades sociales: basadas en el reconocimiento y la aceptación de los otros, la confianza, la comunicación clara y fluida, y la resolución de conflictos mediante la negociación.

e) Evaluación y auto-reflexión del grupo: los miembros del grupo reflexionan individual y grupalmente sobre el proceso y los resultados de trabajo, en función de las actividades llevadas a cabo, los roles asumidos, el cumplimiento de los objetivos, las dificultades presentadas y los aprendizajes construidos. Con base en ello, se toman decisiones, se reajustan formas de trabajo y se trazan plan de mejoras.

De acuerdo con los aportes de Bain (2012), sobre la categorización del aprendizaje en los estudiantes (superficial, estratégico y profundo), en el sentido aquí expuesto, el aprendizaje colaborativo busca un aprendizaje profundo, toda vez que se facilita el análisis crítico, la comprensión y aplicación del conocimiento, la problematización de los saberes, y la construcción creativa.

De la mano de estos elementos conceptuales, las investigaciones antecedentes han sido agrupadas en tres categorías: aquellas que han centrado

su interés en identificar las percepciones que tienen los aprendices del trabajo colaborativo; en el segundo grupo, las que evaluaron el impacto de dicha metodología en el aprendizaje de los estudiantes; y finalmente, las que relacionan el aprendizaje colaborativo con otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, que pueden resultar complementarias.

Las investigaciones de Maldonado y Sánchez (2012); Escolano, Tomas y Herrero (2012); y Aramendi, Bujan, Garín & Vega, (2014), encontraron que las percepciones favorables que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo están asociadas a reconocer que favorece el aprendizaje profundo de un tema, las relaciones sociales, se adquieren competencias para trabajar en equipo, la contrastación e integración de puntos de vista, y el sentimiento de seguridad entre los estudiantes que han experimentado dificultades de aprendizaje; mientras que las desventajas están relacionadas con la mayor dedicación de tiempo y organización, menor fiabilidad y claridad de la información de los compañeros.

Lillo (2013); Blasco y Bernabe (2013); y Maldonado (2008), destacan que el impacto del trabajo colaborativo en el aprendizaje está centrado en el aprendizaje significativo y profundo, desarrollo de competencias interpersonales, mayor aprovechamiento del tiempo, mayor responsabilidad, motivación a la búsqueda y producción de conocimiento.

Otras propuestas reflexivas, investigativas y aplicadas han vinculado el aprendizaje colaborativo con otras metodologías: Maldonado (2008) desarrolla una estrategia que lo combina con el aprendizaje basado en proyectos (ABP); Maldonado y Vásquez (2008) articulan el uso de TIC; y Coll, Mauri y Onrubia (2006) la resolución de problemas.

Ahora bien, es pertinente complementar estos estudios en el abordaje de la categoría de aprendizaje colaborativo desde los tipos de interacción que se dan al interior del grupo de estudiantes y las implicaciones que estos tienen en el aprendizaje, en la medida que son muchas las actividades que se diseñan y se asignan para con el propósito de promover este tipo de aprendizaje; sin embargo, cabe preguntarse si realmente los estudiantes lo logran, ya que, se debe reconocer que no siempre el trabajo grupal entre pares conlleva necesariamente al trabajo

colaborativo. Esto en tanto que se requieren unas condiciones para que este último se dé y donde juega un papel importante la planeación de la actividad por parte del docente, en la que se tengan en cuenta aspectos como la organización y promoción de la interacción recíproca, además en la que se tengan en cuenta aspectos como la exigencia de la tarea, el tiempo estimado para su realización, los roles que serán asumidos por estudiantes y docente, las habilidades de los estudiantes, la conformación de los grupos y los escenarios en los que puede acontecer.

Abordaje del estudio

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y el cumplimiento de los objetivos propuestos, se asumió la perspectiva de la investigación educativa, aplicada a los objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo. En el caso particular, el interés se centró en la descripción de las experiencias de los estudiantes frente al desarrollo de una actividad que implicaba el trabajo colaborativo.

El proceso investigativo se llevó a cabo a partir del estudio de casos múltiples, el cual permite indagar la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, es decir, se valora la riqueza de la información que pueden aportar los datos particulares de diferentes casos. Así, para el proceso de recolección de información se utilizó la técnica de grupo de discusión con estudiantes de Psicología IV semestre (caso 1), Licenciatura en Educación Religiosa IV semestre (caso 2) Comunicación Social-Periodismo VI semestre (caso 3).

Experiencias de los estudiantes frente a tareas basadas en el trabajo colaborativo

Es importante mencionar que las características del aprendizaje colaborativo que se vieron reflejadas en las experiencias de los tres casos fueron interdependencia positiva, habilidades sociales, auto-reflexión y evaluación, división del trabajo.

En cuanto a la interacción cara a cara y la autoridad compartida solo se evidenció en el caso 1.

Interdependencia Positiva

La corresponsabilidad entre los integrantes de los tres grupos (Casos 1, 2 y 3), se presenta solo al momento de la planeación de la tarea; ya en su ejecución se da una división del trabajo, mediante la distribución en subtarear que se realizan de forma independiente.

La corresponsabilidad en la planeación de la tarea en el caso 1 está mediada por llegar a acuerdos comunes sobre la estructura del documento y el orden de los contenidos: “lo que hacemos primero es entender qué vamos a hacer: primero vamos a comenzar con comportamental; entonces todas le hacemos a comportamental y comenzamos como esta idea la podemos colocar ahí y así vamos aclarando. En primera medida, miramos muy bien la pregunta y seccionamos la pregunta porque obviamente tiene varias cosas que aborda; después de eso, empezamos a generar una estructura lógica, entonces empezamos con la introducción, qué puede ir después y conclusiones”. En la ejecución, la integración de la información la realiza un integrante y los demás incluyen insumos de la bibliografía consultada: “Cuando estamos en modo de integrativo nos vamos para la biblioteca y allá cada una buscamos la bibliografía; estamos comentando, empezamos a mirar cómo es que lo vamos a resolver. Una de las compañeras es la que ha redactado en los tres. ¡Bueno! pero en drive compartimos un documento; una compañera es la que lo redacta, pero todas estamos así, cámbiele eso, si vas a meter eso, va aquí”.

De igual modo ocurre con el caso 2, en el cual, la interdependencia positiva se logra al momento de analizar de manera conjunta en qué consiste la tarea, y en la planeación de las estrategias para resolverla con éxito: “mi grupo primero tiene en cuenta lo que es el objetivo del colectivo, qué es el fenómeno religioso, las áreas que se anidan en el semestre, cómo las vamos a articular y con base a eso buscamos textos, que nos apoyen de acuerdo al problema que nosotros hemos abordado, y después nos ponemos de acuerdo, revisamos una que otra vez, redactamos el texto y bueno eso es lo que nosotros montamos”.

En el caso 3 la interdependencia se observa en los acuerdos construidos por los estudiantes para la distribución de responsabilidades: “bueno pues en el trabajo como tal, de revisar el trabajo y repartirnos las tareas, de proponer horarios en los cuales vamos a revisar los trabajos no hay ningún inconveniente y todas somos muy cumplidas, utilizamos un grupo en *Whatsapp* para subir las cosas”.

Interacción cara a cara

En el caso 1, este tipo de interacción se caracteriza por la escucha, el respeto por las ideas del otro y democracia en la toma de decisiones, lo cual se evidencia en la siguiente respuesta de algunos de los estudiantes: “cuando nos reuníamos, leíamos el texto, entonces digamos que antes de empezar a escribir, comentábamos lo que habíamos entendido, ¿cómo estamos entendiendo la manera pregunta o el problema?, ¿si esto es importante?, ¿qué tuvo que pasar para poder llegar a esta conclusión?”

Para el caso 2, la interacción cara a cara no se presenta, ya que su modalidad de estudio es a distancia, la mayoría de los estudiantes trabajan y viven en lugares alejados; siendo estos los factores por los que terminan haciendo en solitario una parte del trabajo.

En el caso 3, los estudiantes lograban la interacción gracias al espacio que el docente promovía al interior de la clase: “a veces en clase nosotros compartíamos la idea de negocio en grupo, también recibíamos varios aportes de los compañeros, entonces yo creo que eso también aportaba y no solo una mirada que usted tenga de su grupo o del profesor, sino que es algo que se construye”.

Autoridad compartida

Los estudiantes del caso 1 expresan la importancia de conocer lo que los demás compañeros elaboran, pero manifiestan que no se logra a profundidad. Aunque se dividen el trabajo, reconocen que el producto final es responsabilidad de todos; pero no verifican el cumplimiento y la calidad de trabajo de sus compañeros. Solo un grupo manifestó hacer el trabajo conjuntamente.

En tal sentido, la autoridad fluctúa, estando presente más en unos momentos que en otros: “a nosotras no nos gusta dividirnos el trabajo porque si uno se divide no va a entender bien lo que dice el otro, todas lo hacemos siempre las cuatro lo hacemos juntas y digamos tenemos las ideas y las plasmamos nunca nos gusta dividirnos”, “si el trabajo es de todos y si bien cada uno puede por lo menos escribir una parte del trabajo, para todos tiene que quedar claro que lo que está diciendo ahí se está diciendo de manera correcta; entonces, yo sí puedo decir que uno aprende algo de lo que dice el otro, no a profundidad de lo que uno pudo llegar a escribir lo propio, pero si se da la integración”.

Los estudiantes del caso 1, también identifican que esta no se cumple, ya que algunas veces un miembro del grupo termina sobrecargado con la tarea: “antes nosotros decíamos vamos a trabajar, trabajábamos yendo horas, estábamos acabando era mucho era mucho, ahora para sacar una página son dos, tres, cuatro horas, entonces eso a la larga va cansando; no se hace el trabajo a tiempo porque hay otras tareas, hay personas que trabajan, personas que tienen compromisos, entonces uno termina haciendo muchas cosas, eso más que todo”. El estudiante percibe que por causa de los compromisos de otros “termina haciendo muchas cosas”, y esto trae una consecuencia negativa en tanto que no se ve una distribución equitativa de las actividades para resolver la tarea.

En los casos 2 y 3 no se identifican experiencias de autoridad compartida.

Habilidades sociales

Los estudiantes del caso 1, reconocen que se pueden presentar problemas en la realización del trabajo en grupo, pero que estos son resueltos de manera exitosa. Señalan de manera positiva el hecho de resolver los conflictos, debatir, y tomar decisiones en conjunto: “hay un problema, si bien uno se siente a veces frustrado o hay una cierta tensión, espera que se pase un poquito; eso me parece chévere”, y “es que por ejemplo mis compañeras antes eran como lo que uno dijera eso era, pero ahora como que ya debatimos entre las tres ya hay más, me parece que el avance que hemos tenido y más que todo mis compañeras, es mucho, la verdad un equipo, entonces sí ha habido un avance”. Los participantes reconocen como un aspecto importante que la temporalidad en el trabajo en

equipo facilita el desarrollo y avance en las habilidades sociales; otro aspecto relevante es el identificar que si bien se dan diferencias que llevan a determinados conflictos, estos pueden ser negociados y llevados al logro de los objetivos de la tarea.

Por su parte, los integrantes del caso 3 identifican que el trabajo colaborativo les permite el reconocimiento del trabajo y las habilidades de sus compañeros: “obviamente nosotros confiamos en el trabajo que ella hace, pero nosotras nos sorprendimos al ver que hizo un trabajo también hecho, entonces ya sabemos que si llegamos a necesitar hacer otra aplicación, ella nos va explicar y nos va a decir cómo se puede hacer, entonces ella ya tiene un poco más de conocimiento que nosotras”.

Evaluación y Auto-reflexión

Los estudiantes de los tres casos realizan auto-reflexión en la medida que valoran la complejidad de los temas, identifican la dificultad de llegar a acuerdos entre tantas personas. Además, reconocen las dificultades que se presentan en la comprensión de la tarea y que en ocasiones se resuelven solo al final del semestre y evalúan que hay habilidades que unos estudiantes desarrollan más que otros.

Para el caso 1, la auto-reflexión se orienta únicamente hacia el cuestionamiento acerca del cumplimiento de los objetivos del trabajo integrativo: “me estaba preguntado si un trabajo integrativo realmente integra, yo estaba pensando que es una cuestión de método”. Así mismo, se identificó que los estudiantes relacionan la preparación previa del texto con lo visto en clase, y a partir de allí evalúan su comprensión: “por lo menos lo que yo trato de hacer es en cada clase tener la capacidad de hacer relación de variables, coger el libro y entender lo que está diciendo la teoría, no tanto traducirla, hacer comprensión, de alguna manera preguntar”.

En esta misma línea, en el caso 1, se evidencia una mayor valoración del aprendizaje construido en el aula, y mediando por el docente, en comparación con actividades que impliquen la producción escrita, ya que exige un esfuerzo

adicional: “más que aprender del integrativo, nosotras aprendemos más de las clases porque podemos responder preguntas sin necesidad de hacer un escrito”.

Los integrantes del caso 2 reflexionan sobre la dificultad que les representa la articulación entre la tarea y lo visto en clase: “Se dificulta el enganche del colectivo y la materia que usted está viendo en el momento. Entonces uno dice y bueno yo cómo voy a coger esta materia y la voy a enganchar acá, es que lo mío es esto y yo estoy investigando esta cosa y yo cómo lo pongo acá y uno a veces es como haciendo maromas para que medio enganche”.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje realizada en el caso 2, coinciden en señalar que la metodología de los colectivos produce un aprendizaje, pese al esfuerzo que implica su realización, lo cual se evidencia en la siguiente apreciación: “en medio de todas las dificultades que hemos expuesto y de todos los disgustos que tengamos, el colectivo, gústenos o no, sí nos da aprendizaje, cuando se presentan los colectivos se ve un trabajo, y gusta porque se ve que es un trabajo, al final cuando se sustenta, se ve un trabajo, se ve un proceso, se ve el manejo de terminología, se ve que cada uno se empapó”. La principal dificultad consiste en la integración de asignaturas, y la mayor fortaleza que desarrollan es en cuanto a “competencias investigativas y diálogo frente a autores”.

En el caso 3 se evidencia reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje y al de los compañeros: “o sea como todo, hay conocimientos y habilidades que uno desarrolla más que otras y siempre en todo campo va a ser así, pero en general el conocimiento tiene que ser en conjunto, porque a todos nos van a preguntar sobre lo que hay en el trabajo”, “porque uno con los programas de diseño debe conocer cosas para empezar a construir algo, me parece que esa parte la mejoraron mucho mis compañeros”. Se reconoce que no todos aprenden lo mismo, pero todos son responsables del producto final.

División del trabajo

En el caso 1, más que una elaboración conjunta, los estudiantes se distribuyen tareas específicas del trabajo, y las desarrollan de manera independiente. En este caso se da la interacción para acordar medios de trabajo, elección de temas

y textos; pero no para el trabajo conjunto: “En el caso de nosotras cuando trabajamos juntas porque nos la pasamos riendo, empezamos a hablar, entonces nos repartimos el trabajo. Por ejemplo, yo hago comportamental, psicoanálisis, cognitiva y así o si no es como montar el archivo en drive y que una, empiece a hacerle a todo y la otra que le cambie cositas. Redactamos u organizamos, pero siempre somos las dos las que tocamos el integrativo en la parte escrita y ya como no trabajamos juntas, no somos capaces, entonces simplemente nos dividimos el trabajo”.

Del mismo modo, se hace una división del trabajo por asignatura: “uno siempre tira a un enfoque más, pues uno siempre un enfoque le va a gustar más”. Este aspecto es percibido por los docentes en distintos momentos y procesos de la realización del trabajo integrativo: “Yo no creo que ellos no están trabajando en grupo, se están dividiendo el trabajo, que es distinto”; en las sustentaciones al mencionarles errores en el documento escrito refieren: “muchos estudiantes se desentienden y dicen ah no profe es que esa no fue mi parte, eso lo hizo él”. Desde la perspectiva de los docentes, esta división del trabajo trae consecuencias negativas en la calidad del producto final: “la diferencia se nota de muchas cosas, por ejemplo, en la claridad del texto, en la manera como está redactado, digamos que el mismo estilo a lo largo de todo el documento, que hay una cierta coherencia, digamos que llevan como el mismo esquema”.

Los estudiantes del caso 2 expresan la existencia de dificultades para construir juntos, razón por la cual se da una división del trabajo: “yo creo que a todos nos pasa y es que hay una debilidad fuerte en trabajo en grupo, no somos capaces de trabajar en grupo”, “lo que hace es trabajar individual y hacer la pantomima allá de que trabaja en grupo, el colectivo queda una colcha de retazos igual, usted haga esto, usted esto y el último día lo que se hace es empalmar, el que mejor logre cuadrar el asunto y entréguelo”, “jamás hubo trabajo en grupo, y si le pregunta a cualquiera, yo creo que ninguno ha trabajado de verdad en grupo, sino que se reparte el trabajo”.

De otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes no se cumple con el propósito de aprender colaborativamente, atribuyendo este no cumplimiento a varios motivos: el tiempo, el poco desarrollo de habilidades para el trabajo

en grupo, y un interés en cumplir con la entrega del producto solicitado: “ los tiempos, porque solamente de ir hasta el lugar, de tener la reunión, de ir por lo menos una vez a la semana, que ya me llevaba un tiempo de disponibilidad que si uno está trabajando, entonces yo decía esta es mi parte”, “yo enviaba la parte práctica, entonces otro se encarga de la parte teórica”.

Los estudiantes del caso 3 solo trabajan de manera colaborativa en la planeación metodológica para la realización del trabajo, luego se dividen el trabajo: “por ejemplo nosotros creamos una estrategia para el trabajo final, nos dividimos el trabajo, entonces una hizo un formato, la otra hizo otro formato y así, la otra hizo la aplicación, la otra hizo el proyecto. Mi compañera y yo trabajábamos, pues cada uno se repartía el trabajo, pero antes de entregar el trabajo nos reunimos para revisar todo el documento”, también, se distribuyen partes del trabajo de acuerdo a las habilidades de cada una “Nosotras venimos trabajando desde primer semestre y ya nos conocemos las habilidades y debilidades que cada una tiene, entonces pues en el momento de repartirnos un trabajo ya sabemos en qué se va a desempeñar mejor”.

Desenlaces del estudio

Lo expuesto hasta aquí nos permite plantear dos ideas concluyentes; por un lado, una referida a las condiciones y disposiciones de los estudiantes Universitarios frente al aprendizaje colaborativo. Por otro lado, aquella que vincula necesariamente el rol del docente en el diseño, el acompañamiento y la evaluación del proceso y el resultado de este tipo de aprendizaje.

En cuanto a las experiencias de los estudiantes de los tres casos indagados, se puede apreciar que estas se orientan a la búsqueda del trabajo colaborativo, privilegiando el momento de la planeación de la tarea; pero en la ejecución de la misma, aparecen otros puntos específicos que mueven la balanza hacia la división del trabajo, la escasez de interacción, la parcelación de las ideas y los aprendizajes por separado. Si bien, identifican aspectos favorables en el aprender colaborativo; del mismo modo, aparece la complejidad que representa la negociación de las ideas, el tiempo que se tiene para la ejecución de la actividad, los niveles de autonomía y el interés por un aprendizaje profundo que trascienda el cumplir con la tarea.

En cuanto a los aspectos positivos identificados por los estudiantes durante el proceso del aprendizaje colaborativo, se destaca el desarrollo de habilidades sociales tales como la confianza, el reconocimiento de los logros propios y de los compañeros, además de sus habilidades alcanzadas, lo cual permite ubicar al compañero como referente de apoyo para posteriores aprendizajes.

En la misma línea, los resultados del estudio permiten concluir que el trabajo colaborativo facilita procesos de metacognición, ya que en los tres grupos se evidencian procesos autorreflexivos relacionados con la tarea, las interacciones, el propio aprendizaje, las implicaciones del trabajo en grupo, las habilidades y dificultades que cada integrante tiene para la consecución del mismo.

Con referencia a la complejidad que representa el trabajo colaborativo se puede concluir que los estudiantes identifican que este tipo de metodología exige tiempo, esfuerzo, resolución de conflictos, comprensión del tema y de la tarea y habilidades para acceder a la información y producir textos. Frente a estas exigencias, identifican la importancia del acompañamiento del docente para facilitar su proceso de aprendizaje, a la vez que reconocen que durante la experiencia del trabajo colaborativo logran aprendizajes conceptuales y el desarrollo de habilidades prácticas y sociales.

Para el logro de un verdadero aprendizaje colaborativo, el docente se convierte en pieza clave, es por esto que requiere desde su rol hacer un mayor análisis sobre el tipo de tarea que asigna, su nivel de complejidad, el tiempo que requiere para su desarrollo, los tipos de habilidades previas para enfrentarse a ella, los acompañamientos que brindará durante la misma, las estrategias para que cada miembro tenga un rol activo en su grupo y los mecanismos evaluativos a implementar. Esto significa, ir más allá de la simple consigna verbal y de los criterios de la evaluación del producto.

Finalmente, el estudio permite evidenciar que la metodología del aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierte en una herramienta útil para mejorar las dimensiones del aprendizaje cognitivas, actitudinales y procedimentales del estudiante, en tanto sean favorecidas desde el rol que desempeña el docente como mediador. Se reconoce como futura línea de investigación en el tema, contemplar tanto teórica como empíricamente la perspectiva del docente universitario, y su rol en los procesos de interacción entre estudiantes cuando participan en una experiencia de aprendizaje colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 18, No 1 (enero-abril2014). pp. 413-429.
- Bain, Ken. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza?. *Revista de Educación*, año 3, No. 4, p. 63-74. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85/148
- Blasco, J. S. & Bernabé, G. (2013). ¿Cómo desarrollar la competencia colaborativa en el alumnado? Una propuesta de implementación y evaluación. En M. Tortosa, Álvarez & Pellín (Edits.), XI jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. (págs. 921-932). Universidad de Alicante.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 29-41. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.html
- Escolano, E., Tomas, L. y Herrero, M. (2012). *Percepción del alumnado universitario sobre su primera experiencia de aprendizaje colaborativo*. En: Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio. ISBN 978-84-695-3454-0.
- Johnson, Johnson y Holubec (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología*, 2 (4), 109-1042.

- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009>
- Maldonado, M. y Sánchez, T, (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Revista Educare*, 16 (2), 93-118.
- Maldonado, M., & Vásquez, M. (2008). Experiencia de desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo como estrategia formativa. *Educación Médica Superior*, 22(1). Recuperado el 22 de marzo de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000100001&lng=es&tlng=es.
- Scagnoli, N. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47.