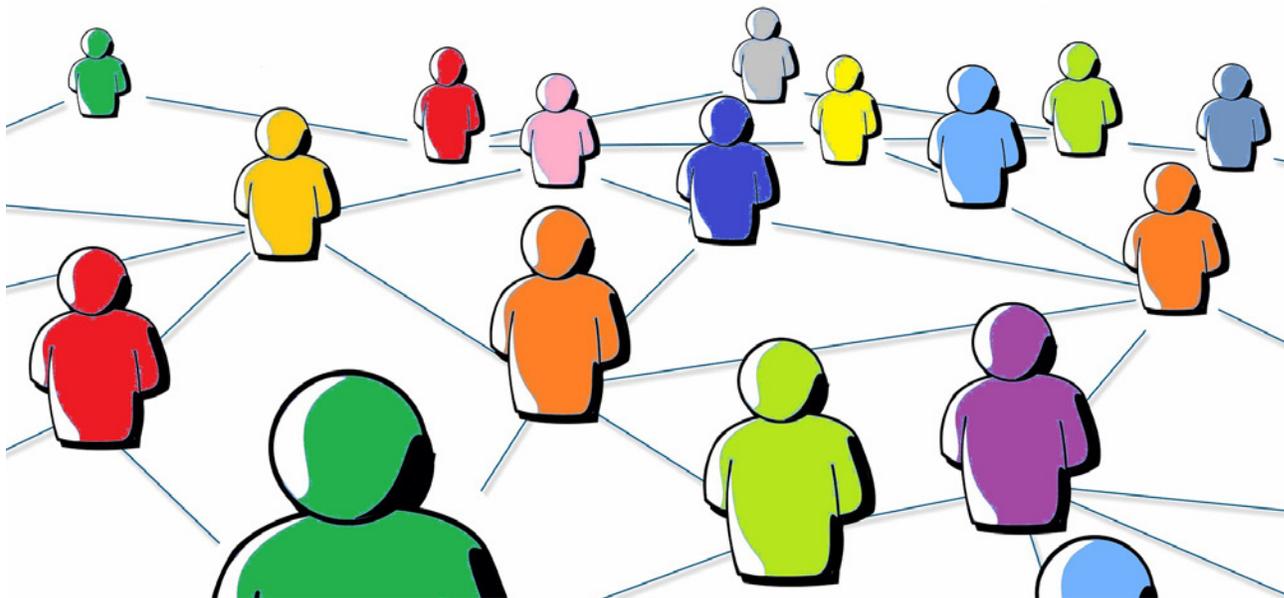


# Aprendizaje colaborativo y educación transformadora

Por Oliver James Carrick  
([ocarrick@usfq.edu.ec](mailto:ocarrick@usfq.edu.ec))



*“El individuo es un ser social y, por lo tanto, necesita interactuar con otros pares, grupos y la sociedad en general para consolidar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, para expandir y acelerar su curva de aprendizaje, el individuo necesita procesos de aprendizaje más contextualizados, más profundos y más ricos”*(PM4NGOs, 2017, p.17).

Los logros cognitivos del aprendizaje colaborativo -encapsulados en la cita anterior- están ampliamente respaldados en la literatura informativa. Como tal, la colaboración en el aula tiene el potencial de ser una herramienta para la educación transformadora. A pesar de esto, a menudo se subestima el grado en que los maestros deben gestionar la formación y

el rendimiento de los grupos. En el verano de 2018 realicé una investigación sobre el aprendizaje colaborativo en el aula de ESL (English as Second Language). El estudio de alumnos de pregrado de la USFQ encuestó a 166 personas y entrevistó a otras 25. Los resultados resaltan

*El argumento para esta estrategia de enseñanza es que los estudiantes son adultos que deben aprender a resolver sus propios problemas. Sin embargo, los datos de las entrevistas muestran que los estudiantes están muy resentidos con esta táctica, y yo tampoco acepto que sea representativa de escenarios del mundo real.*

una serie de tendencias que los profesores pueden considerar útiles a medida que se esfuerzan por desbloquear el potencial transformador del aprendizaje colaborativo. Aquí presento algunos resultados preliminares de esa investigación, junto con observaciones de mis propias experiencias de aprendizaje colaborativo.

## Diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Primero, una distinción importante: el aprendizaje colaborativo implica grupos que trabajan juntos para resolver un problema o completar una tarea. Como se destacó anteriormente, el efecto de este proceso social es consolidar el aprendizaje cognitivo. Por el contrario, el aprendizaje cooperativo constituye la división de

una tarea grupal en partes que deben ser realizadas por separado por los miembros del grupo (Limbu & Markauakaite, 2015).

Dado que esta división de tareas convierte esencialmente las tareas de grupo en trabajo individual, hay poco potencial para el tipo de experiencia transformadora prometida por el aprendizaje colaborativo.

Para asegurar los máximos beneficios de la colaboración, los profesores deben instigar proyectos que promuevan en los estudiantes el trabajo en conjunto y no por separado. No obstante, los datos de mi investigación muestran una prevalencia del aprendizaje cooperativo sobre el aprendizaje colaborativo, incluso cuando el profesor pretende lo contrario.

Si bien la disponibilidad de las redes sociales debe facilitar la colaboración fuera del aula, los estudiantes a menudo no perciben los beneficios de dicha colaboración. Por lo tanto, se recomienda a los profesores interesados en aprovechar el poder del aprendizaje colaborativo que creen espacios y tiempo para el trabajo en grupo durante sus clases.

### Desarrollo grupal

Al menos en el aula de ESL, una tendencia más evidente en los datos de investigación revela ejercicios grupales a corto plazo en lugar de proyectos a largo plazo. Sin embargo, los grupos necesitan tiempo para desarrollarse antes de que se pueda esperar un buen desempeño.

El modelo de la Teoría de Desarrollo de Grupos de Tuckman, ampliamente aceptado, reconoce cinco etapas distintas del

desarrollo de grupos pequeños: For-



ming, Storming, Norming, Performing, Adjourning (Tuckman & Jensen, 1977).

De acuerdo a este modelo, los grupos no comienzan a funcionar en su máximo potencial hasta que hayan establecido reglas y se hayan ocupado de las fuentes de conflicto que surgen naturalmente de la formación de grupos.

Como resultado, el aprendizaje colaborativo efectivo requiere tiempo para que los grupos avancen a través de las etapas de desarrollo antes de que puedan convertirse en unidades cohesivas y eficientes.

También es evidente la necesidad de guiar los grupos a través del proceso de

*Para asegurar los máximos beneficios de la colaboración, los profesores deben instigar proyectos que promuevan en los estudiantes el trabajo en conjunto y no por separado.*

desarrollo, permitiéndoles el espacio necesario para resolver los problemas y llegar a la etapa de ejecución.

De Hei, Strijbos, Sjoer y Admiraal (2015) destacan una creencia constante entre los profesores: que carecen de la experiencia o de la capacidad para gestionar con éxito la composición y cohesión del grupo.

En otras palabras, que para facilitar el aprendizaje colaborativo los profesores deben exhibir

habilidades adicionales a su actividad, a menudo central, que es impartir conocimiento a través de la exposición de su materia en la clase. Además, el estudio de De Hei y colegas (2015) sobre las creencias de los profesores también evidenció una falta de valoración del proceso de aprendizaje colaborativo por parte de los estudiantes.

Sin embargo, mis propios datos contrastan con estos hallazgos. Solo cinco (3%) de los estudiantes encuestados creían que ese trabajo en grupo no hace nada para mejorar esas habilidades, mientras que el otro 97% percibe beneficios para las habilidades personales en algunas situaciones (119, 71.7%) o en todas las actividades de colaboración (42, 25.3%).

La advertencia aquí es que los estudiantes a menudo dependen de los profesores para guiarlos a través del proceso de colaboración y que, al dejarlos a su suerte, recurrirán a dividir los proyectos grupales en contribuciones individuales que se unirán más adelante.



### Manejo de conflictos

Uno de los mayores desafíos con los grupos de aprendizaje colaborativo surge cuando se vuelven disfuncionales. La fuerte tendencia, como lo demuestran los datos de las entrevistas, es que los profesores emitan una nota única para todo el grupo, independientemente de la fortaleza o la debilidad de las contribuciones individuales al proyecto.

Esto es comprensible, dada la dificultad obvia para evaluar el desempeño individual; sin embargo, el enfoque más polémico se produce cuando los profesores se niegan a involucrarse en disputas grupales, dando como resultado final una mayor carga de trabajo para los estudiantes concienzudos.

El argumento para esta estrategia de enseñanza es que los estudiantes son adultos que deben aprender a resolver sus propios problemas. Sin embargo, los datos de las entrevistas muestran que los estudiantes están muy resentidos con esta táctica, y yo tampoco acepto que sea

representativa de escenarios del mundo real, en los que los gerentes seguramente intervendrían. Más bien, sostengo que un papel de mediación sería más adecuado para la situación. Dicho arbitraje es consistente con la necesidad de que los profesores guíen el aprendizaje colaborativo en cada etapa del desarrollo del grupo.

### A modo de conclusión

A pesar de los numerosos obstáculos que presenta su implementación, el aprendizaje colaborativo promete ofrecer experiencias de aprendizaje transformadoras para los estudiantes.

Al igual que con otras estrategias para la educación transformadora, la colaboración en el aula es matizada y compleja, y requiere talentos adicionales a las habilidades estándar del profesor. La recompensa por los esfuerzos tanto de los profesores como de los estudiantes es uno de los aprendizajes más profundos obtenidos a través de una experiencia de empoderamiento.

## Referencias

- De Hei, M.S.A., Strijbos, J-W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2015) Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232-247.
- Limbu, L. & Markauakaite, L. (2015). How do learners experience joint writing; University students' conceptions of online collaborative writing tasks and environments. *Computers and Education*, 82, 393-408.
- PM4NGOs. (2017). *Theory of change: Guide for program practitioners*. Obtenido de: pm4ngos.org.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Management*, 2(4), 419-427.