



**UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR**  
**ESCUELA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**  
**PSICOLOGÍA**

**APRENDIZAJE COLABORATIVO**  
**EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Memoria para optar al título profesional de psicólogo**

**Autor: Félix Gabriel Lillo Zúñiga**

**Guía de memoria: Dra. Bianca Dapelo Pellerano**

**Viña del Mar, 2011**



## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN .....	5
OBJETIVOS .....	10
ANTECEDENTES CONCEPTUALES .....	12
Aprendizaje social.....	12
Aprendizaje colaborativo .....	13
Docente .....	18
Espacio físico y cantidad de alumnos .....	20
Problemas del aprendizaje colaborativo.....	21
Conceptos relacionados.....	21
Evaluación del aprendizaje colaborativo .....	23
ANTECEDENTES EMPÍRICOS .....	27
DISCUSIÓN .....	42
REFERENCIAS.....	46
APÉNDICES.....	52
Tabla 1.....	53
Tabla 2.....	54
Apéndice 1 .....	55
Apéndice 2 .....	57
Apéndice 3 .....	58

## **RESUMEN**

La presente memoria aborda los principales aspectos del aprendizaje colaborativo y sus implicaciones para el aprendizaje en pequeños grupos, en el contexto de la formación académica de pregrado.

Se encuentra compuesta por dos partes esenciales; la primera aborda los aspectos teóricos de la metodología de aprendizaje colaborativo desde las perspectivas de diversos autores, las características del rol docente y aspectos relevantes para la evaluación, además se analizan las principales diferencias con otras metodologías, poniendo énfasis en su contraste con el aprendizaje cooperativo. La segunda parte se encuentra enfocada en la descripción de los principales hallazgos resultantes de experiencias prácticas en las cuales se ha utilizado el aprendizaje colaborativo, dando señales de que su adecuada implementación pronostica buenos resultados no sólo en el aprendizaje de los alumnos, sino que en el fortalecimiento de competencias asociadas al proceso, en los alumnos y docentes.

*Palabras clave:* metodología de aprendizaje, aprendizaje colaborativo.

## INTRODUCCIÓN

Desde la Psicología educacional, basado en el enfoque del constructivismo social, la premisa es que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros (Barros & Verdejo, 2001). Es bajo este enfoque donde se presenta el aprendizaje colaborativo, metodología a tratar en la presente memoria.

Según González y Díaz (2005), las primeras aplicaciones de esta metodología datan de finales de la década de 1950, cuando M.L.J. Abercrombie aplicó un nuevo método para la realización del diagnóstico de casos clínicos por parte de estudiantes residentes de medicina, a quienes se les indicó que, en vez de realizar este procedimiento de forma individual, lo hicieran en grupos, estableciendo el diagnóstico a través del consenso al que llegaran. Como resultado, los alumnos lograron ser más certeros en esta labor (González & Díaz, 2005; Rafoth, 1996). Basado en este descubrimiento, Kenneth Bruffee comenzó a investigar y a aplicar el aprendizaje colaborativo en la década de 1970, siendo uno de los mayores promotores de esta metodología en la educación superior (Rafoth, 1996). Sin embargo, pareciera ser que el aprendizaje colaborativo ha tomado protagonismo en la última década, en la educación superior europea principalmente, debido a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) – que surge a partir del Proceso o Declaración de Bolonia en el año 1999 – organizado conforme a los principios de comparabilidad, cooperación, movilidad y calidad. Esta iniciativa pretende, a grandes rasgos, garantizar la comparación, la compatibilidad y la coherencia de las Instituciones de Educación Superior de los países de la Unión Europea y otros que también participan en el proyecto. Al centrarse en los aspectos de este proyecto relacionados con lo académico, y en las estrategias para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, “supone un gran cambio en la cultura educativa universitaria, en la que uno de los pilares fundamentales es la renovación de las

metodologías docentes... metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan formar alumnos activos, estratégicos, reflexivos y responsables” (Izquierdo Alonso & Izquierdo Alonso, 2010, p. 108). Lo que significa “potenciar el aprendizaje activo y responsabilizar al estudiante de su autoaprendizaje, que le permita desarrollar un pensamiento crítico y autónomo en la sociedad del conocimiento globalizado” (Ruiz Ruiz, 2010, p. 1).

Lo anterior refleja un cambio del paradigma de la educación superior, que pasa de estar centrado en el profesor como el mayor responsable del aprendizaje de sus alumnos con una formación principalmente teórica, a una postura de mayor responsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, y una formación más orientada al “saber hacer”, al “aprender a aprender” y otras competencias relacionadas con la disciplina profesional.

Si bien nuestro país no está adscrito al EEES, pareciera ser que nuestra realidad no está tan alejada del proceso planteado por esta iniciativa, tal como plantea López Segrera (2011) en su evaluación sobre las tendencias en la educación superior de América Latina y el Caribe;

Muchos consideran que hemos pasado del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende (el estudiante) al autoritario, regido por el que enseña y el que administra. No obstante, se observan fuertes corrientes – el proceso europeo iniciado con la “Declaración de Bologna” (1999) – que pretenden rectificar estas tendencias contrarias al ideal de convivencia. (p. 220)

Y en relación al actuar de los docentes, en el mismo documento, el autor recomienda;

Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizajes. Deben esforzarse por inculcarles la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender), a fin de que las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida”. (p. 224)

Por otra parte, a partir del mismo Proceso de Bolonia de 1999 surgió el Proyecto Tuning, que luego se “exportó” a América Latina para su adaptación e implementación en las instituciones de educación superior de la región que desearan formar parte del proyecto. La iniciativa, a grandes rasgos, propone una serie de competencias, entendiendo el concepto como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas, ver listado en Apéndice 1) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio). (Beneitone et al. Eds., 2007, p. 37)

Debido a que las competencias específicas varían según la profesión, están siendo definidas progresivamente; la primera etapa del proyecto (2004 – 2008) contempló las disciplinas de Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química. Mientras que la segunda etapa (2011 – 2013) agrega las disciplinas de Informática, Agronomía y Psicología (ver competencias específicas de Psicología en Apéndice 2).

Son algunas de estas competencias las que se logran desarrollar a través del aprendizaje colaborativo, principalmente aquellas relacionadas con la comunicación, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, respeto, creatividad, y otras que entrarían a depender de la actividad específica a realizar. (Ruiz Ruiz, 2010)

La necesidad de abordar la metodología de aprendizaje colaborativo proviene de la información recogida a través de una encuesta de opinión realizada a 11 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Viña del Mar que prestaron servicios como

ayudante en distintas asignaturas de la misma durante el año 2011 (ver Apéndice 3), poniéndolos en un rol de informantes clave al tener la experiencia como alumnos y una aproximación a la docencia bajo los lineamientos del proyecto educativo de la carrera. Si bien el instrumento aplicado estaba destinado a identificar fortalezas y requerimientos de mejora del rol que cumple el ayudante para la creación de un programa de ayudantía, la información entregada arrojó elementos considerados importantes para cumplir el rol de ayudante, y que se puede extrapolar a un docente, tales como el contar con habilidades que permitan una adecuada guía, supervisión o asesoría en los trabajos que deben realizar los alumnos, manejo de grupo, capacidad de motivar a los alumnos, aplicar estrategias efectivas para enseñar la materia, entre otras. Mientras que también plantearon dificultades que han debido enfrentar al realizar su labor como ayudante, tales como la baja participación de los alumnos y la dependencia de estos sobre el ayudante, haciéndolos responsables a ellos de enseñarles, en vez de ser autónomos en su propio aprendizaje.

Por otra parte, la relevancia de abordar el tema central de la presente memoria se establece a partir del análisis del proyecto educativo de la carrera de Psicología – diseñado en coherencia con los lineamientos estratégicos de la Universidad, definidos en su misión<sup>1</sup> y visión<sup>2</sup> – a partir del Informe de Autoevaluación de la Carrera, realizado en el contexto del proceso de reacreditación de la misma, en junio de 2011. Según este informe,

Una característica distintiva del modelo educativo lo compone la implementación de estrategias docentes que estén centradas esencialmente en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, quien construye un producto u “obra” profesional de su autoría; por ende, se espera una presencia minoritaria de interacciones en las que el docente expone temas y el estudiante

---

<sup>1</sup> “Ser una universidad líder, que se distinga por su proyecto educativo innovador, pertinente y global, cultura de la calidad y compromiso de servicio público” (Universidad Viña del Mar, 2011).

<sup>2</sup> “Dar acceso a una educación de calidad en un ambiente crítico, diverso e integrado a una red global de universidades, formar profesionales competentes e íntegros y aportar las capacidades institucionales al desarrollo de la región y el país” (Universidad Viña del Mar, 2011).



registra el discurso de aquel. Se trata de facilitar el aprendizaje “con sentido”, profesional y socialmente situado, que permita al estudiante apropiarse de él, de modo que pueda desarrollar la capacidad de reflexionar y de autorregular sus recursos cognitivos y motivacionales. Todas las acciones se orientan a la conformación de un espacio estimulante para el aprendizaje, que invite a indagar, gestionar y compartir el conocimiento, en coherencia con una docencia de calidad para todos. (p. 16)

Para lo anterior, el plan de estudios se divide en talleres (12), seminarios (10) y cursos (28), los cuales se relacionan entre sí, siendo los talleres “actividades curriculares «estructurantes», ya que en ellos el estudiante pone en práctica y construye la totalidad de las competencias de egreso”, mientras que los seminarios y cursos “son consideradas como «concurrentes», ya que aportan conocimientos o bien oportunidades para aprender elementos de competencias que son necesarios o relevantes en el logro de los aprendizajes esperados en los talleres” (p. 16).

Basado en la experiencia como alumno del autor de la presente monografía, lo anterior se refleja en la producción por parte de los alumnos, de múltiples proyectos científico-profesionales que abordan la temática del taller, lo que se da en paralelo con la realización de trabajos teóricos y prácticos en los seminarios y cursos, siendo una característica compartida en la mayoría de dichas actividades, el trabajo grupal para la elaboración de los trabajos. Sin embargo, el procedimiento que se utiliza en la mayoría de los casos, consiste en que el docente informa las características de la actividad a realizar, recibe los trabajos en el plazo dado y evalúa el producto final. En el caso de los trabajos más complejos y/o de larga duración, hay instancias de supervisión donde los alumnos presentan avances y el docente y/o el ayudante los retroalimenta. Sin embargo, ambos casos no podrían considerarse actividades realizadas bajo la metodología del aprendizaje colaborativo correctamente, ya que, el docente y/o el ayudante no guían adecuadamente el proceso bajo los criterios que esta metodología establece, desaprovechando los beneficios que ofrece en relación al aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de competencias.

## OBJETIVOS

El objetivo general de la presente monografía es valorar el aporte de las teorías psicológicas a la comprensión conceptual y metodológica del aprendizaje colaborativo.

Para lograr este objetivo, se hace necesario el planteamiento de objetivos específicos, los cuales consisten en;

- a. Analizar teorías, enfoques y modelos vigentes en Psicología que contribuyen a la descripción, comprensión y evaluación del aprendizaje colaborativo.
- b. Diferenciar el aprendizaje colaborativo de otros conceptos relacionados, principalmente el aprendizaje cooperativo.
- c. Identificar, a partir de evidencia empírica relevante, los factores asociados a la efectividad del aprendizaje colaborativo, en educación superior de pregrado.

Es necesario aclarar que no se presentan técnicas de aprendizaje colaborativo (excepto por aquellas señaladas en los antecedentes empíricos), ya que, el propósito central de esta monografía es profundizar en los aspectos teóricos de esta metodología, a partir de lo cual, se espera que el docente pueda integrar actividades de aprendizaje colaborativo, ya sea creadas por él, técnicas diseñadas por otros autores<sup>3</sup>, o una adaptación de éstas, según las características de la asignatura, realizadas por el docente.

Debido a que esta monografía se enfoca en la formación académica presencial, tampoco se aborda la aplicación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, conocido como «Aprendizaje Colaborativo (o Cooperativo) Apoyado por Computador» o CSCL por sus siglas en inglés (*Computer Supported Collaborative/Cooperative Learning*), práctica que resalta en el bibliografía revisada, ya que, se mantienen los mismos fundamentos. Aunque cabe destacar que algunos de los antecedentes empíricos

---

<sup>3</sup> Una fuente de técnicas es la que presenta Barkley, Cross, & Major (2007) en «*Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*».

revisados hacen uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como extensión o apoyo a la enseñanza presencial que se da en el aula.

## ANTECEDENTES CONCEPTUALES

### Aprendizaje social

Como se mencionó inicialmente, el aprendizaje colaborativo tiene su fundamento teórico en el constructivismo social (Barkley *et al.*, 2007; Barros & Verdejo, 2001; Maldonado Pérez, 2007; Scagnoli, 2006; Zañartu Correa, 2003). Este enfoque proviene de la sociología, planteando que la realidad social es una construcción humana dependiente de la interacción social, que genera significados y los transmite a través de la cultura (Shütz, 1974, mencionado en Elboj *et al.*, 2006), generando un ciclo continuo donde “las personas actuamos y construimos la realidad, nuestro mundo, lo que llamamos sociedad o cultura en general, que, a su vez, moldea y conforma nuestro contexto o marco mental a partir del cual somos y hacemos creativamente” (de Paz Abril, 2007, p. 93). Este enfoque “confiere al lenguaje y a los discursos sociales creados con él una importancia extrema. Esos discursos no son un reflejo o un mapa del mundo, sino un intercambio comunitario” (Labrador Fernández, p.73).

Son estos mismos principios los que se aplican al ámbito de la Psicología educacional y la Pedagogía, donde se entiende el aprendizaje como el “proceso de construcción de modelos internos influenciados por experiencias previas, valores y creencias personales por una parte y por la otra, determinadas por las estructuras observadas afuera tales como las transmiten la cultura y el lenguaje” (Soler Fernández, 2006). En este ámbito, el enfoque se basa en las teorías de Vygotsky, quien planteaba que “el desarrollo cognoscitivo está basado en el proceso de socialización cultural... El conocimiento consiste en la habilidad para utilizar herramientas socialmente relevantes... e interpretar signos culturales... dentro de un proceso de socialización”. “Las experiencias sociales externas fomentan la formación de estructuras mentales internas o modelos, que son influenciados por la presencia de factores sociales, culturales y contextuales” lo que genera el aprendizaje. (Soler Fernández, 2006, p. 38)

Bajo este enfoque, se considera que “el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento”. (Zañartu Correa, 2003)

En este contexto la labor del docente es generar un clima de estimulación, interacción y modelaje, orientando y ayudando a que los alumnos construyan el conocimiento (Morrison, 2005; Soler Fernández, 2006).

### **Aprendizaje colaborativo**

La colaboración corresponde a un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada y sincrónica que se da en una labor orientada a la resolución de problemas, construyendo en conjunto y manteniendo una concepción compartida del problema (Roschelle & Teasley, 1995, mencionados en Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006).

Debido a que el aprendizaje colaborativo se da en espacios de trabajo en grupo, es importante recalcar que el aprendizaje que busca generar este método no se da necesariamente de forma natural al dar una instrucción o tarea a un grupo de alumnos, ya que debe existir a la base una intencionalidad que dé paso, a través del trabajo en equipo, al aprendizaje deseado o planificado. El resultado de esta experiencia grupal genera un aprendizaje individual, sin embargo la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual o que si se sumaran las partes generadas por separado, permitiendo un aprendizaje más heterogéneo para el grupo de trabajo.

Debido a que no existe una única definición para el concepto de aprendizaje colaborativo, a continuación se presentan algunas definiciones recopiladas en la bibliografía revisada;

- Gokhale (1995) se refiere a un método de instrucción, en el que estudiantes con distintos niveles de rendimiento, trabajan juntos en pequeños grupos para lograr una meta en común. Los estudiantes son responsables del aprendizaje de los otros y del propio. Por lo tanto, el éxito de un estudiante ayuda a otros estudiantes a tener éxito también.
- Matthews (1996, citado en Barkley *et al.*, 2007, p. 19). “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”.
- Según Díaz Barriga (1999, mencionado en Anguiano *et al.*, 2008) “el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de experiencias”.
- Barros y Verdejo (2001). Los alumnos aprenden en un proceso en el que se proponen y comparten ideas para resolver una tarea, favoreciéndose con el diálogo, la reflexión sobre las propuestas propias y las de los compañeros.
- Scagnoli (2006). El aprendizaje colaborativo 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.
- Badía y García (2006, pp. 43-44). Basándonos en la aportación de Dillembourg (1999), entendemos que un proceso de aprendizaje puede considerarse colaborativo cuando un grupo de estudiantes se dedican de forma coordinada, durante un tiempo suficiente, a resolver juntos un problema o realizar una actividad. Por lo tanto, la colaboración entre alumnos debe ser el resultado de la existencia de objetivos grupales que superan la dimensión individual, de un grado de intersubjetividad suficiente que permita a los miembros de un grupo entender la tarea de la misma

forma, de un proceso de corresponsabilización mutua entre los miembros del conjunto ante la tarea mediante estructuras de trabajo en grupo (Lou et al., 2004), de un proceso de interacción educativa que ponga en evidencia las estructuras de actividad dialógica propias del trabajo mediante proyectos colaborativos (Polman, 2004) y de la generación de un producto como resultado de la contribución de la totalidad de los miembros del colectivo.

- Barkley *et al.* (2007). Los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo.
- Cabrera (2008). Aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para desarrollar una tarea y en el que, sólo la coordinación y relación de sus intercambios les permite alcanzar un logro común.
- Iborra e Izquierdo, (2010). El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe, pues, una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo es responsable total de su propio aprendizaje y, a la vez, de los restantes miembros del grupo.
- Maldonado Pérez (2007, p. 269). En el trabajo colaborativo la noción de autoridad se diferencia claramente de una interacción jerarquizada, por cuanto no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar puntos de vistas, justificar e intentar convencer a los pares. En consecuencia, la estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo es compleja y las habilidades sociales son indispensables para desarrollar una interacción de calidad.

La misma autora recoge otras cinco definiciones;

- Panitz y Panitz (1998). Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
- Guitert y Siménez (2000). Es un proceso en que el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
- Gros (2000). Es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.
- Salinas (2000) considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante; por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y también la mejora de las propias relaciones sociales.
- Lucero (2004). Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

Es decir que, el aprendizaje colaborativo se basa en que el saber se genera socialmente, a través del consenso del conocimiento de los miembros del grupo, para esto las personas dialogan entre sí, llegando a un acuerdo sobre el tema (Barkley *et al.*, 2007). La interacción social resulta ser el medio que está a la base para la construcción del conocimiento, centrando la mayor parte de la responsabilidad de aprender en los alumnos, quienes deben conceptualizar, organizar y poner a prueba ideas, en un proceso continuo de evaluación y reconsideración de éstas, bajo la asistencia del profesor, quien



facilita la instancia para que se de el proceso de aprendizaje (Paz Dennen, 2000; Biesenbach-Lucas, 2004; ambos mencionados en Cenich, 2009).

Se asume que el conocimiento no es algo que existe en “algún lugar de la realidad exterior” y espera debe ser descubierto, sino que es construido por las personas hablando entre ellas y llegando a acuerdos. (Bruffee, 1993; mencionado en Barkley *et al.*, 2007)

Explicar, justificar o argumentar ideas a otros, potencia el aprendizaje individual en los alumnos. “En un escenario colaborativo, los estudiantes intercambian sus ideas para coordinarse en la consecución de unos objetivos compartidos. Cuando surgen dilemas en el trabajo, la combinación de su actividad con la comunicación es lo que conduce al aprendizaje” (Vygotsky, 1978, citado en Barros & Verdejo, 2001, p. 40). Al hacer del aprendizaje una actividad social, en donde los alumnos se involucran activamente en su grupo de trabajo, compartiendo conocimientos y generando otros nuevos, se da el procesos denominado “construcción social del conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1991; Jonassen, Mayes & McAleese, 1992; mencionados en Barros & Verdejo, 2001).

El éxito del aprendizaje colaborativo se da cuando los estudiantes comparten sus dudas, comentarios y preguntas con sus compañeros, quienes poseen objetivos educacionales comunes o iguales (Olguin, Delgado & Ricarte, 2000; mencionado en McInnerney & Roberts, 2004).

Tinzmann *et al.* (1990; en McInnerney & Roberts, 2004) plantean cuatro características típicas de la colaboración:

- Compartir conocimiento entre profesores y estudiantes: Compartir conocimiento es en muchas formas, la característica de la clase tradicional, donde el profesor es el que entrega información, pero también incorpora aportes de los estudiantes, donde el estudiante comparte experiencias o conocimiento.
- Autoridad compartida entre profesores y estudiantes: Los objetivos en relación al tema a tratar, son establecidos en conjunto, entre el profesor y los alumnos, de esta forma, los alumnos pueden elegir la forma de lograr estos objetivos.

- Profesores como mediadores: Los profesores incentivan a los estudiantes a “aprender cómo aprender” – siendo este uno de los aspectos más importantes del aprendizaje colaborativo.
- Grupo heterogéneo de estudiantes: Esta característica enseña a todos los estudiantes a respetar y apreciar la contribución hecha por todos los miembros de la clase, sin importar el contenido.

Si bien estas características fueron establecidas por los autores mencionados en el contexto de la educación primaria y secundaria, McInnerney & Roberts (2004) señalan que es posible aplicarlas al contexto universitario, donde también se presenta el modelo tradicional del profesor entregando información a sus alumnos, de quienes se espera que luego procesen y comprendan la materia, lo que no siempre ocurre.

El proceso de transmitir conocimientos cambia desde el docente como experto – con una transferencia unidireccional de información – a un escenario con una guía entre pares, donde el docente, como se mencionó anteriormente, es un facilitador para que el estudiante sea quien construya su propio conocimiento (Hiltz, 1998; mencionado en McInnerney & Roberts, 2004).

## **Docente**

Profundizando más en el rol del docente, para Bruffee el aprendizaje colaborativo es un proceso de cambio cultural, donde los profesores son agentes del cambio en el espacio académico al facilitar a los estudiantes que aprendan de esta forma. El aprendizaje colaborativo evita que los estudiantes dependan del profesor como figura de autoridad o experto en la materia a tratar, en los procesos grupales. Tampoco le corresponde supervisar el aprendizaje del grupo, sino que su rol es ser un miembro más del grupo, estando al mismo nivel que los estudiantes, en el proceso de la construcción de conocimiento (Bruffee, 1993; mencionado en Escribano & del Valle, 2008; Barkley *et al.*, 2007).

Cuando el docente se encuentra acostumbrado a otro método de enseñanza y decide aplicar la metodología del aprendizaje colaborativo, debe tener especial cuidado en no caer en una situación de “espontaneísmo” pedagógico, en donde, por falta de preparación, estructura o familiaridad con la metodología, resulte en que ni el profesor enseñe, ni los alumnos aprendan. Esto puede ser potenciado cuando los alumnos provienen de una tradición pedagógica en donde son pasivos y/o dependientes de la acción del profesor (Batista, 2007).

Cabrera Murcia (2008) plantea que el rol del profesor debe ser activo. En ocasiones éste puede considerar que su participación solo debe ocurrir al momento de construir los grupos y distribuir la tarea a realizar, siendo esto en el aprendizaje colaborativo una postura errónea debido a que la participación considerada de esta forma no es sinónimo de generar los espacios para el aprendizaje colaborativo o incentivar adecuadamente a los alumnos para que apliquen este método. El rol del profesor es activo en términos de que debe generar espacios o momentos de reflexión, discusión y debate entre los miembros del grupo, clarificando las dudas y dando su opinión, generando un ambiente de interacción en donde haya intercambios que apunten a la construcción de conocimientos y logro de metas en conjunto. Este rol debe ser de mediador y/o facilitador, construyendo además las rutas de razonamiento, proporcionando el andamiaje indicado y necesario para que sean los alumnos quienes reconozcan la necesidad de intercambiar ideas, experiencias y conocimientos previos, los cuales, a través de la discusión, les permita llegar a un consenso para alcanzar la meta establecida, construyendo así el aprendizaje. No es deber del profesor vigilar que los alumnos trabajen en orden, sino que debe incentivar a que se realicen intervenciones al interior del grupo, las que se entrelazan conformando argumentos, contraargumentos o simplemente explicaciones. Debe velar porque los alumnos saquen provecho de sus competencias comunicativas (argumentar, interpretar y proponer, etcétera) y de las competencias interpersonales que beneficien el trabajo en equipo (respeto por la pluralidad y la diversidad de opiniones). Es importante que los alumnos no olviden que

el debate y la discusión son sobre ideas y argumentos, no sobre personas, sin confundir, por ejemplo, una contraargumentación, con un ataque personal.

### **Espacio físico y cantidad de alumnos**

Otro elemento que analizan Tinzmann *et al.* (1990; en McInnerney & Roberts, 2004) tiene que ver con la configuración de la sala de clases. Al igual que en las salas de conferencias, en las salas de clase se disponen los muebles de manera tal que sea el profesor el centro de atención, con todos los puestos de los alumnos orientados hacia éste. Sin embargo esta configuración puede resultar perjudicial para el aprendizaje colaborativo, ya que el ideal es empoderar a todos de igual manera para contribuir al intercambio de ideas, con el docente bajo el rol de mediador o facilitador, no de experto, y los estudiantes como participantes activos en igualdad de condiciones. Por lo que un simple cambio en la distribución de los muebles permitiría a los estudiantes asumir mayor protagonismo en su grupo de trabajo.

Además, otro factor relevante, tiene relación con la cantidad de alumnos y el tamaño del espacio disponible. Para este método de aprendizaje, los espacios y la cantidad de personas por clase se reducen en comparación con la clase tradicional, lo que hace necesario un aumento en la cantidad de clases, significando mayor personal y mayor gasto, que probablemente tengan un impacto económico en la institución. Sin embargo, el éxito de las técnicas de aprendizaje colaborativo generalmente conllevan un ritmo de aprendizaje más rápido y un aumento en la propia confianza de los alumnos sobre sus capacidades para comprender y manejar conceptos (Bruffee, 1999; Hiltz, 1998; mencionados en McInnerney & Roberts, 2004). Aunque este aspecto puede ser tratado de otra forma, como lo manifiestan Coll *et al.* (2006), quienes en una experiencia donde aplicaron el aprendizaje colaborativo, dividieron el curso en grupos pequeños de alrededor de 4 o 5 alumnos, obteniendo de igual manera resultados positivos.

Este método además puede ayudar a descubrir que, en muchos casos, es posible llegar a soluciones sin la ayuda de un docente, lo que prepara a los estudiantes para lo que

enfrentaran posteriormente en el contexto laboral. Esto es lo que ocurre cuando los alumnos “aprenden a aprender” más que simplemente escuchar (Bruffee, 1999; Felder, 1995; Tinzmann et al., 1990; mencionados en McInnerney & Roberts, 2004).

### **Problemas del aprendizaje colaborativo**

Luego de todos los argumentos a favor del aprendizaje colaborativo presentados previamente, se debe considerar los elementos negativos de este método. Como plantea Cabrera Murcia (2008), esta forma de aprender falla cuando existen diferencias o dificultades en el entendimiento entre los miembros del grupo, cuando un alumno manifiesta estar de acuerdo, sin necesariamente tratar de entender el punto de vista del otro, o un alumno persuade a otro sin que este último haya entendido por completo la idea. Dando como resultado espacios de colaboración que no conducen a un aprendizaje como se espera.

Otro problema al que se enfrenta el aprendizaje colaborativo, es que muchas veces se le considera como una invitación a hacer trampa, o se desalienta la colaboración entre pares por miedo a que haya plagio, o abusos de los alumnos del esfuerzo del trabajo de sus compañeros de grupo, lo que conlleva a una dicotomía entre lo que se espera de los estudiantes y lo que realmente pasa en la práctica. Esto se debe a que las instituciones de educación a menudo no reconocen la colaboración como una estrategia pedagógica válida para el aprendizaje, sino como un medio para promover el plagio entre los alumnos (Bruffee, 1999; mencionado en McInnerney & Roberts, 2004).

### **Conceptos relacionados**

El aprendizaje colaborativo es un concepto que aparece estrechamente relacionado con otros en la bibliografía revisada, conceptos tales como aprendizaje en equipo o en grupos, aprendizaje con la ayuda de compañeros, aprender juntos (*learning together*), aprendizaje mutuo entre iguales o entre compañeros, tutoría entre iguales (*peer learning*)

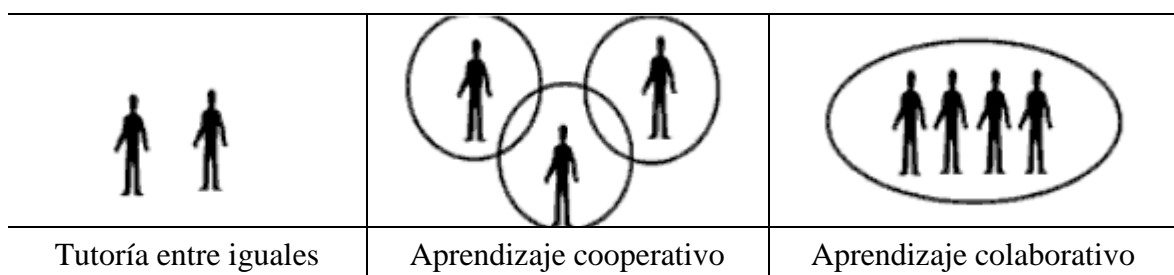
(Barkley *et al.*, 2007; Escribano & del Valle, 2008; Cabrera Murcia, 2008; Ruiz Ruiz, 2010), entre otros. De estos, destaca la relación entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo, siendo para algunos autores dos formas de referirse a lo mismo, mientras que para otros, ambos conceptos poseen diferencias. Bajo este punto, Bruffee (1995, citado en Barkley *et al.*, 2007, p. 19) manifiesta:

Describir el aprendizaje cooperativo y el colaborativo como complementarios es subestimar ciertas diferencias importantes entre ambos: algunas tareas que la pedagogía del aprendizaje colaborativo recomienda hacer a los profesores tienden a debilitar parte de lo que espera lograr el aprendizaje cooperativo y viceversa.

Por otra parte, Cabrera Murcia (2008) plantea que el aprendizaje colaborativo es una variante que se desprende del aprendizaje cooperativo.

Dillenbourg (1999) diferenció ambos conceptos planteando que; “en la cooperación, los participantes dividen el trabajo, resuelven las tareas de manera individual y luego ensamblan los resultados parciales en el producto final. En la colaboración, los participantes realizan el trabajo en forma conjunta”.

Por otra parte, Cabrera Murcia (2008) hace la distinción entre tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo a través de la Figura 1.



*Figura 1.* Esquema de tres métodos de aprendizaje (Cabrera Murcia, 2008)

En el caso del primer método – tutoría entre iguales – uno de los estudiantes se considera experto en la temática a trabajar, enseñando al (los) compañero(s), considerado(s) “novato(s)”, aprendiendo del “experto”, quien guía u orienta a su(s) compañero(s). De esta forma los novatos aprenden del experto.

El segundo caso, se caracteriza por poseer una cierta estructura preestablecida, en donde, para resolver una tarea asignada, las responsabilidades se distribuyen, asignando sub-tareas a cada miembro, quienes poseen diferentes niveles de experticia o conocimiento, la cual vuelcan sobre la parte asignada, alcanzando así el objetivo común en beneficio de sí mismos y de su grupo.

Y en el tercer caso, los alumnos “trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea”. En este caso no existe división de la tarea como en el segundo caso, sino que todos los integrantes trabajan en conjunto para dar cumplimiento a la tarea asignada. (Cabrera Murcia, 2008).

Cabrera Murcia (2008) además resume algunas diferencias y similitudes entre los últimos dos conceptos (aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo), misma labor que realiza Maldonado Pérez (2007), que se pueden observar en las tablas 1 y 2 en apéndice.

### **Evaluación del aprendizaje colaborativo**

Iborra Cuéllar e Izquierdo Alonso (2010) abordan la temática de la evaluación de una forma muy completa, considerando lo complejo que resulta este ejercicio si se desea hacer bien<sup>4</sup>. Plantean que al cambiar de una metodología de enseñanza-aprendizaje “tradicional” a una metodología como el aprendizaje colaborativo se hace necesario replantear la naturaleza y el diseño de los elementos involucrados en el proceso de evaluación, así como los factores que intervienen en el mismo. La evaluación grupal es clave para supervisar el adecuado funcionamiento del equipo y del aprendizaje que surge de este, a través de una “construcción global y coordinada del conocimiento” que aportan los integrantes. Sin embargo, reconocen la complejidad al realizar esta labor, ya que, “no es fácil medir todas y cada una de las complejas habilidades que puede desarrollar un individuo *en* y *con* un grupo, o las aptitudes *intra-grupales*”, sin

---

<sup>4</sup> Las técnicas, instrumentos y otras consideraciones específicas sobre la evaluación del proceso, del contenido y del producto pueden ser consultadas en el artículo de los autores.

mencionar que es más complejo evaluar un proceso que un producto, aún más al considerar que se da un ejercicio colectivo, haciendo más difícil una valoración que responda a criterios de fiabilidad, validez, utilidad y equilibrio. Además hay que agregar que la evaluación debe abarcar todas y cada una de las destrezas que puede desarrollar el grupo (y quienes lo conforman) en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Sin duda, para lograr una evaluación que abarque todos los aspectos mencionados, se requiere de una compleja red de indicadores de evaluación.

Consideran la evaluación como una reflexión crítica de los procesos de aprendizaje, y la conciben como;

Un proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje en/con el alumno-grupo, y sus potencialidades, como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo. (p. 228)

También establecen las siguientes bases para el diseño de un sistema holístico de evaluación;

- a. Los protagonistas del proceso evaluador son tanto los alumnos como el docente, bajo un contexto pluralista y participativo;
- b. Las estrategias de evaluación deben ser acordes a cada situación y acción educativa, en función de los objetivos y la metodología docente, y del potencial que puede desarrollar tanto el alumno como el grupo.
- c. Se debe registrar, a través de diversas técnicas y/o instrumentos, el progreso y los logros del aprendizaje, en términos cognitivos, procedimentales, estratégicos y actitudinales.
- d. Sistematizar el proceso de evaluación permite al docente entender qué y cómo están aprendiendo los alumnos, facilitando intervenciones oportunas que mejoren el proceso de aprendizaje.

Basados en Glasgow (1997), los autores consideran que hay tres dimensiones que deben ser evaluadas en el aprendizaje colaborativo; “el proceso seguido por los equipos



de trabajo, el contenido teórico-procedimental empleado y el producto co-construido por sus integrantes” (p. 222).

Respecto a la evaluación del proceso se hace necesario el uso de criterios y métodos que faciliten la observación y supervisión a lo largo de todo el progreso de una actividad colaborativa. Entre más explícito y variados sean estos mecanismos de evaluación, “más fácilmente se podrá calibrar cuáles son las condiciones necesarias para que se produzca, realmente, una situación de aprendizaje colaborativo” (p. 227).

Además de lo ya mencionado, establecen una serie de aspectos que deben ser considerados sobre la evaluación en el contexto del aprendizaje colaborativo;

- a. La evaluación también es una oportunidad para aprender.
- b. Existen múltiples formas de evaluar. El diseño o selección de una estrategia de evaluación depende del objetivo a lograr y el fundamento teórico en el que se contextualice la actividad de aprendizaje colaborativo. Cuando se apliquen múltiples evaluaciones, combinando técnicas y estrategias, deben responder al principio de Evaluación Auténtica; “variedad de enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los objetivos formativos (conceptos, capacidades, actitudes, valores) a través de diversos procedimientos” (Herrington & Herrington, 1998, en Iborra Cuéllar & Izquierdo Alonso, 2010, p. 228).
- c. Debe ser un proceso que está presente a lo largo de toda la secuencia formativa, sirviendo de apoyo a la producción de aprendizaje y como informativo de la pertinencia del proceso en desarrollo.
- d. Considerando que los alumnos se orientan de la forma de evaluación para establecer prioridades y orientar su trabajo, al aplicar el aprendizaje colaborativo se deben adaptar los criterios y técnicas de evaluación hacia la interacción, la retroalimentación y el desarrollo holístico del grupo y de cada alumno, haciéndolo explícito en el diseño de evaluación, “asumiendo una *evaluación basada en criterios*: formulando claramente cuáles van a ser los aspectos a evaluar, qué indicadores se van a observar y qué ponderaciones van a tener estos indicadores” (p. 228).

- e. Los criterios de evaluación deben abarcar distintos *tipos* (inicial o diagnóstica, formativa y acumulativa), distintas *formas* (autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación) y distintos instrumentos relacionados entre sí, que evidencien el avance y los logros del aprendizaje, como observaciones (matrices, registros descriptivos, lista de verificaciones, tablas de indicadores, etc.), portafolios, diarios de clases, entrevistas, cuestionarios, etcétera.
- f. Debe haber coherencia en los procesos de evaluación. Además, al tratarse de un contexto colaborativo, la evaluación no tiene que estar centrada o darle mayor prioridad a lo individual (lo que no significa que no deba haber evaluación individual en absoluto).

Finalmente, una importante reflexión hecha por los autores que debe considerarse antes, durante y luego de la aplicación del aprendizaje colaborativo;

...el valor de la evaluación no depende sólo del uso de una buena técnica, ni siquiera del empleo del instrumento adecuado para medir los indicadores que queremos medir. Muchas veces, depende también del buen o mal uso que hagamos de ellos, según el contexto de la situación de aprendizaje grupal. Evaluar es siempre un aprendizaje que exige un ejercicio sistemático de observación y reflexión por parte de todos los agentes implicados en una relación de enseñanza-aprendizaje (alumno-grupo-docente). Este aprendizaje exige, principalmente, reflexionar sobre dónde queremos llegar con la metodología y los criterios de evaluación que fijamos para promover los elementos esenciales del aprendizaje colaborativo. (pp. 237-238)

## ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Coll *et al.* (2006) aplicaron el aprendizaje colaborativo en la asignatura de Psicología de la Educación, de la licenciatura en Psicología, de la Universidad de Barcelona, España. Es un ramo troncal, de carácter semestral y está ubicada, en la secuencia curricular tipo de la licenciatura, en el quinto semestre, de un total de ocho semestres que componen la carrera. Tiene un módulo horario de tres sesiones de clase, de hora y media cada una, a la semana. La intervención fue aplicada a un total de seis cursos, divididos en dos periodos académicos; el primero contempló dos cursos y el segundo se amplió a cuatro (no se menciona la cantidad de alumnos).

La estructura de la asignatura fue dividida en cinco bloques temáticos, con duración de entre siete y diez horas cada uno. En cada bloque se planteaban tres actividades principales; resolución de caso-problema (que abarca todo el bloque), confección de un glosario con los principales conceptos y nociones del bloque, y elaboración de un mapa conceptuales con las principales ideas y relaciones conceptuales entre el contenido del bloque. Estas tres actividades se realizaron de forma colaborativa en pequeños grupos y en sesiones de trabajo de gran grupo, todas contando siempre con la ayuda del profesor a cargo de la asignatura. Sin embargo, también era requerido un trabajo individual por parte de los alumnos, principalmente la lectura de textos obligatorios (dos o tres por bloque temático generalmente). Además se les ponía a disposición material de apoyo.

En el proceso de realización de las actividades, el profesor atendía consultas y podía intervenir para guiar a los grupos cuando lo estimaba necesario.

Para entregar información que permitiese evaluar la experiencia, los alumnos debían escribir un reporte periódico donde daban cuenta de las actividades realizadas y de su aprendizaje, el cual era revisado por el profesor, y además debían responder un cuestionario, tanto en pequeño grupo como individual, de valoración del proceso, al final de cada bloque temático.

Para la organización del trabajo se les entregaba a los alumnos una guía del bloque que detallaba aspectos como la ubicación del bloque dentro de la asignatura (y su relación con los bloques precedentes y posteriores), los objetivos (tanto de carácter conceptual como relativos a habilidades, destrezas y actitudes), el contenido a tratar, bibliografía (obligatoria y complementaria), las actividades a realizar, los procedimientos de evaluación y el calendario de trabajo.

Todos los bloques poseen una estructura común;

- a. En las primeras dos sesiones el profesor presenta la guía del bloque y da las instrucciones del caso o problema a tratar, dando una instancia para que los alumnos, en pequeños grupos, aborden el caso o problema, desde sus conocimientos o experiencias previos, lo que luego es presentado al curso. Esto permite al profesor hacer un diagnóstico de los conocimientos previos que poseen los alumnos, para retroalimentar a los alumnos en relación a lo que manejan correctamente, pero principalmente en lagunas, insuficiencias o ideas erróneas que éstos puedan presentar. Por otra parte, esta primera etapa cumple una función motivacional:

Les permite comprobar cómo sus conocimientos resultan útiles y relevantes para una situación práctica, les hace identificar los puntos fuertes y débiles de esos conocimientos, y les posibilita establecer relaciones entre la asignatura y otras materias de la titulación, así como con otros conocimientos o experiencias propias. (p. 35)

Además se registra esta primera aproximación, siendo comparada posteriormente durante el transcurso de la resolución del caso durante el bloque y con el resultado final de este.

- b. Las siguientes sesiones son para la realización de las actividades que contempla el bloque, partiendo por la lectura de los textos obligatorios, para luego dar paso al trabajo colaborativo en pequeños grupos con apoyo y seguimiento regular del profesor, dando espacios de asesoría a cada grupo. Sin embargo el profesor tiene la facultad de realizar actividades que integren a todo el curso cuando lo estime necesario, ya sea para “explicar o clarificar informaciones o ideas, dar indicaciones o

pistas relativas a las diferentes tareas, presentar recursos o materiales adicionales, etcétera”.

- c. Las últimas dos o tres sesiones del bloque son de cierre y requieren la asistencia obligatoria de los alumnos.

Típicamente, incluyen formatos de trabajo y tipos de tareas diversos, desde la puesta en común, revisión y discusión sistemática en gran grupo de los productos provisionales elaborados en pequeño grupo hasta la resolución de dudas o la realización de síntesis de los contenidos fundamentales del bloque por parte del profesor. También puede incluirse, en la sesión final, una parte dedicada a valorar y comentar la dinámica de trabajo a lo largo del bloque. (p.36)

- d. Finalmente, a partir de la última sesión los grupos disponen de una semana para reelaborar y cerrar los diferentes productos realizados en el bloque, para luego ser entregado al profesor. Este periodo se superpone con el inicio del bloque siguiente.

La evaluación del bloque se basa en la valoración, por parte del profesor, de los productos elaborados por los grupos y del proceso de elaboración de estos mediante evidencias como la participación, los diarios de trabajo y cuestionarios individuales y grupales, entre otros. Con esto, el profesor confecciona un informe cualitativo con comentarios relevantes y calificaciones individuales. Este informe es luego compartido con los alumnos para realizar las retroalimentaciones necesarias.

Todo el proceso descrito es apoyado además de un aula virtual, basado en la plataforma Moodle, en donde el profesor pone a disposición de los alumnos material de apoyo (textos, material audiovisual, enlaces a páginas web, etc.) para las diversas actividades a realizar en cada bloque, junto a espacios para compartir (foro, chat y wiki) privados para cada grupo y para el curso completo, ambos son supervisados constantemente por el profesor, para realizar aportes y resolver dudas, manteniendo una interacción constante, más allá de la sala de clases.

Maldonado Rojas y Vásquez Rojas (2008) reportan una experiencia basada en aprendizaje colaborativo aplicada a proyectos, con apoyo de las TIC, realizado en el

módulo de Inmunohematología y Banco de Sangre, del VIII semestre de la carrera de Tecnología Médica, de la Universidad de Talca, abordando específicamente la unidad temática sobre enfermedad hemolítica en el recién nacido (EHRN).

Los objetivos que se plantearon consistían en (p. 3):

- a. Conocer la etiología, fisiopatología, diagnóstico, tratamiento y prevención de la EHRN, a través del aprendizaje colaborativo.
- b. Realizar técnicas de laboratorio utilizadas en el diagnóstico de la EHRN.
- c. Fomentar el aprendizaje a través de casos reales, en los que los alumnos integren conocimientos teóricos y prácticos.
- d. Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y desarrollar en él una postura activa y un trabajo en colaboración.
- e. Aplicar herramientas telemáticas. Promover el rol de extensión en los alumnos de Tecnología Médica.

Utilizaron la plataforma virtual WebCT para agrupar los archivos creados por los alumnos y mantener una comunicación entre estos y el docente.

El curso (de 36 alumnos) se dividió en cuatro grupos, que a la vez se componían de cuatro subgrupos (a, b, c y d) que recibían distintos encargos. Un alumno de cada grupo se encargaba de coordinar y representar a este.

El proyecto estaba estructurado en siete etapas, las que consistían en; (1) información al curso del trabajo a realizar y conformación de grupos y subgrupos, (2) recopilación de antecedentes sobre casos clínicos de EHRN ocurridos en el país, (3) cada subgrupo “a” debía investigar un aspecto determinado y elaborar un preinforme para ser compartido con el curso mediante la plataforma virtual, para ser retroalimentado, mientras que cada subgrupo “b” debía seleccionar cuatro casos clínicos del total presentado por todos los grupos, estableciendo qué técnicas de laboratorio podían ser replicadas, (4) los subgrupos “c” se encargaron de preparar los laboratorios para la realización de las técnicas establecidas en la etapa anterior, y de guiar a sus compañeros en la ejecución de estas y el análisis de resultados, (5) los subgrupos “b” también tuvieron que organizar un debate que contraponía la teoría y la práctica en relación a los casos clínicos

seleccionados, (6) los subgrupos “d” diseñaron charlas destinadas a personal hospitalario junto a una encuesta para aplicarla a la audiencia, y finalmente (7) se realizaron las presentaciones junto a la aplicación y posterior análisis de las encuestas.

La evaluación del aprendizaje se hizo a través de certámenes teóricos y prácticos.

Al finalizar el curso se aplicó a los alumnos un cuestionario mixto para evaluar la metodología utilizada. Los resultados de esta indicaron un buen nivel de satisfacción de los alumnos. Las debilidades más señaladas fueron “falta de tiempo, dificultad para organizar reuniones y distinto grado de trabajo de los integrantes”, mientras que las fortalezas indicaron que “favorece el compañerismo, mejora el aprendizaje de los contenidos y favorece el trabajo en equipo” (p. 4).

A partir de la experiencia descrita, las autoras realizaron las siguientes conclusiones;

- Debido a que es una metodología nueva para los alumnos, se requiere de una adaptación progresiva, siendo importante que el docente incentive la motivación de estos, participando en las discusiones y dando respuestas de forma expedita a las dudas que planteen los estudiantes.
- En comparación con la carga de trabajo académico en una metodología tradicional, en este contexto se presenta previo a la ejecución de las actividades, ya que deben ser planificadas con antelación, junto a la preparación de los materiales necesarios para la evaluación, posteriormente se incrementa en la primera parte, al ponerse en marcha lo planificado.
- En relación al aprendizaje, las evaluaciones realizadas y lo expresado por los alumnos, reflejan un aprendizaje más significativo. Además se potenció un “espíritu crítico, participativo, constructivo y responsable” (p. 4) en los alumnos. Y se observó en las charlas realizadas a los funcionarios hospitalarios, un gran nivel de motivación en los alumnos por la labor realizada.

Finalmente “se considera que si se prioriza más los espacios de aprendizaje que los de enseñanza, si se permite que el estudiante participe en su proceso de formación tomando una posición activa, se está trabajando en el desarrollo de habilidades que lo preparan para un mundo que exige tener competencias como el manejo de la información,

creatividad, dinamismo, capacidad de comunicarse, buenas relaciones interpersonales, liderazgo, entre otros. En resumen, se aprende algo más que los contenidos de la materia. Los contenidos pueden ser la excusa para lograr las habilidades individuales y grupales demostradas al término de la experiencia” (pp. 4-5).

Maldonado Pérez (2008) describe una experiencia de aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), una estrategia que mezcla las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Trabajo Colaborativo<sup>5</sup>.

La autora plantea que el ABPC estimula el aprendizaje colaborativo, debido a que se trabaja con pequeños grupos conformados por los alumnos luego de recibir las instrucciones del profesor, siendo más que simplemente trabajar en grupo, ya que, los estudiantes intercambian información y trabajan en conjunto hasta que todos los miembros del grupo hayan terminado de entender, aprendiendo a través de la colaboración. El proceso convierte a la clase en un foro abierto al diálogo, tanto entre compañeros como entre alumnos y el profesor. Además el alumno posee un rol activo al interior de sus grupos, aprendiendo a dar y recibir ayuda, enriqueciendo así sus procesos cognitivos, a través de las diversas ideas que se presentan en el dialogo grupal.

Para la autora, el trabajo colaborativo desarrolla en los alumnos “habilidades de supervivencia” para el mundo cambiante y dinámico al cual se deben enfrentar una vez egresen de su educación formal. Además, al requerir una participación activa y darles como labor la realización de una investigación auténtica mediante el ABP, mejora potencialmente la motivación y el aprendizaje. A medida que se desarrolla el proceso, los estudiantes se comprometen con él, interactuando y colaborando unos con otros continuamente, generando un clima de “dar y recibir”.

Juega un rol importante la reflexión durante el proceso de “aprender haciendo”, en el marco de la producción social del conocimiento, buscando soluciones a los problemas a

---

<sup>5</sup>El Trabajo Colaborativo es un método de trabajo en equipo que no está necesariamente relacionado con procesos de aprendizaje, ya que se puede dar en ambientes laborales, pero para este caso, por la definición y características presentados por la autora, se puede considerar como sinónimo del aprendizaje colaborativo.



partir del análisis desde diversas perspectivas que los mismos alumnos plantean. Esto permite que la sala de clases (entiéndase de forma simbólica, ya que se espera que aprendizaje también ocurra fuera de este espacio físico) se convierta en un lugar para aprender a pensar, “proporcionando al estudiante habilidad para el análisis, el sentido crítico, estímulo para la creación”, por lo que no se espera una educación a través de la traspaso de conocimiento desde el profesor al estudiante, sino que el conocimiento se construya a través del “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, que se dé de la mano con el desarrollo de pensamiento autónomo y creador.

Por lo anterior, el ABPC corresponde a una formación integral, que se da en un proceso continuo de desarrollo que vincula la vida y el trabajo, cubriendo todas las dimensiones y circunstancias humanas, lo que capacita al individuo para que sea el gestor de su aprendizaje y agente de su propia transformación, facilitando su adaptación a la comunidad que lo rodea.

El elemento colaborativo se hace presente en este método de aprendizaje, en la medida que el proceso posea las siguientes características; “estructuración sistemática de objetivos pedagógicos, contenidos y estrategias de aprendizaje, vinculación de la tecnología asociada a las experiencias de los estudiantes, recursos didácticos y otros factores del medio ambiente, presentando un propósito claro, conexo y significativo, desarrollando liderazgo como proceso de formación fundamental”. En este sentido, los proyectos basados en aprendizaje colaborativo se diferencian de otros tipos de proyectos en aspectos tales como:

- Deben estar centrados en el estudiante y dirigidos por el estudiante.
- Los proyectos deben estar claramente definidos, es decir; un inicio, un desarrollo y un final.
- Su contenido debe ser significativo para los estudiantes; que pueda ser directamente observable en su entorno.
- Contener problemas del mundo real.
- Ser una investigación de primera mano.
- Ser sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.

- Debe conectar lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Propiciar oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Promover oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante. (p. 169)

Cuando se aplica adecuadamente el ABPC, se estimulan simultáneamente aspectos cognitivos, motrices, éticos y afectivos en el estudiante, permitiendo el trabajo bajo una pedagogía activa. Como investigadores, los estudiantes generan conocimiento a partir de su proceso de aprendizaje (correspondiente a sus proyectos de investigación), poniendo además en práctica el aprendizaje colaborativo, la organización de grupos, reestructuración de la sala de clases, integración de recursos disponibles, una forma distinta de evaluación, incorporando buenas prácticas educativas que hasta ese momento formaban parte de actividades extracurriculares.

Por otra parte, la autora además plantea que la estimulación del trabajo colaborativo a través del ABP busca facilitar un mejor funcionamiento de los nuevos ambientes de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de la creatividad, mejorando la autoestima, la recuperación de los valores culturales, la percepción del mundo, el respeto por la diferencia, la democratización y la solidaridad.

Finalmente, también se apoya en la definición de Zañartu Correa (2003) que es mencionada en una sección anterior de la presente revisión bibliográfica.

Pasando a la intervención propiamente tal y su evaluación, realizados por la autora, esta se realizó en un mismo ramo (Tecnología de Materiales) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógica “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, de Barquisimeto, Venezuela, durante 2 años, abarcando un total de cuatro cursos.

La intervención consistió en el trabajo por parte de los alumnos, bajo la supervisión y asesoría del docente, de investigaciones realizadas en pequeños grupos, aplicando las características ya descritas del ABPC.

La evaluación de la actividad para efectos de la investigación se realizó a partir de tres métodos;

- a. Observación. Realizada por la docente-investigadora durante todo el periodo de duración del ramo, con el objetivo de obtener información sobre lo que ocurre en el aula, principalmente cuando los alumnos realizan trabajos colaborativos, cuando se presentan y cuando discuten los proyectos.
- b. Entrevista. Realizada a los estudiantes, que junto a la observación, permitieron comprender los procesos motivacionales y la capacidad emprendedora de los alumnos.
- c. Testimonios focalizados de los alumnos al finalizar el ramo, para obtener información respecto a sus experiencias en relación al proceso.

La información arrojada por estas tres técnicas fue categorizada y validada mediante la triangulación de fuentes.

De las categorías obtenidas, la autora analiza primeramente la comunicación, motivación y emoción de los alumnos; “al inicio del curso, la comunicación era deficiente puesto que se trataba de conversaciones redundantes y cargadas de preguntas impacientes, que dificultaban los intercambios, con el fin de generar acuerdos; la motivación no se manifestaba puesto que aún existía desconfianza por parte de los estudiantes en el logro de los objetivos, en la dimensión de la emoción se observaron marcados niveles de angustia e incertidumbre cuando no lograban acordar alguna estrategia de trabajo”. Posteriormente la observación reveló cambios en el ánimo del curso, tornándose enérgico y asertivo.

La categorización del análisis de los testimonios focalizados y de la entrevista, junto a los cambios post-intervención, arrojaron lo siguiente;

- Motivación: disposición para desarrollar proyectos aplicados a la vida real y agrado por idear y ejecutar proyectos que atiendan a necesidades del entorno. La motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos fue fomentada.
- Responsabilidad y compromiso: autoexigencia de calidad en los proyectos realizados por parte de los estudiantes, tanto por satisfacción personal, como por dar respuesta adecuada al grupo. Los alumnos expresaron sentirse comprometidos con el desarrollo de proyectos con alta calidad y alta satisfacción personal.

- Visión de futuro: deseo de seguir creando nuevos proyectos, con la convicción de que es posible desarrollarlos con un mayor alcance. Según los estudiantes, la experiencia les permitió administrar sus propios procesos de aprendizaje, sintiéndose estimulados a aprender, y desarrollando su capacidad de emprendimiento.
  - El trabajar en grupos, de forma colaborativa, les hizo sentir mayor responsabilidad por alcanzar el éxito de la actividad. Por otra parte, este formato le permitió al profesor atender la diversidad de solicitudes de los alumnos de forma satisfactoria.
- Las conclusiones que hace la investigadora de lo observado durante todo el proceso señalan que;

- El intercambio de puntos de vista para la realización de las actividades permitió que se manifestara el conflicto cognitivo, lo cual benefició el desarrollo de conocimientos y posibilitó, a la vez, la reestructuración de los esquemas de conocimiento.
- La responsabilidad asignada a cada miembro de los equipos y el reconocimiento de la tarea individual como aporte al grupo, posibilitó que los estudiantes fuesen más activos y cooperativos en las tareas desarrolladas.
- Se apreció que los estudiantes más integrados a los grupos, eran los más favorecidos en los planos académico y social. Con el trabajo desplegado en cada equipo se evidenció que los compañeros se enseñaban unos a otros, así como la aceptación de las diferencias, ya que la interacción que se promueve en el trabajo del equipo tiene como base la igualdad.
- El ABPC tiene como supuesto principal la valoración de la diversidad, pues enriquece el trabajo en calidad y cantidad al modificar las relaciones del grupo, compensando las dificultades de socialización .(pp. 175-176)
- Otro beneficio que brinda el ABPC es el aprendizaje interdisciplinar entre los estudiantes, al integrar el contenido de varias asignaturas para producir conocimiento.

Finalmente la autora destaca la importancia de incentivar en los alumnos la responsabilidad que tienen en su propio aprendizaje, desarrollando actividades que se

caractericen por aplicar situaciones contextualizadas, lo que enriquece la discusión y el análisis de estas situaciones por parte de los alumnos, promoviendo así el pensamiento creativo en la resolución de problemas. Para esto, es imprescindible que el docente actúe como un guía que acompaña el proceso, entregando una retroalimentación oportuna a cada situación.

González Turnbull (2009) expone la experiencia realizada en el Taller de expresión verbal en el ámbito profesional, impartido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, cuyo objetivo era “desarrollar habilidades individuales de comunicación tales como la redacción y la comunicación oral”. Si bien las habilidades como leer, analizar, escuchar, redactar, hablar son de carácter individual, plantea que la colaboración permite promover su desarrollo de manera grupal.

La autora considera el aprendizaje colaborativo según la definición de Gokhale (1995) y diferencia esta metodología del aprendizaje cooperativo, señalando que la principal discrepancia está en los beneficios que experimentan los estudiantes, ya que, bajo el método cooperativo, los alumnos desarrollan habilidades por separado al dividirse las partes de un trabajo, mientras que en el método colaborativo, el apoyo mutuo hace que el desarrollo de habilidades sea heterogéneo.

El trabajo colaborativo fue aplicado a las cuatro actividades que conforman la asignatura; las dos primeras se dividían en la producción de un texto y una presentación oral, la tercera correspondía a la redacción grupal de un artículo científico, y en la cuarta (equivalente al examen) debían redactar un texto de manera individual.

En las primeras dos actividades orales, los alumnos debían poner en práctica el conocimiento adquirido en una asignatura anterior, relacionado con las características de un buen orador, ante lo cual sus compañeros de grupo debían retroalimentar positivamente cada vez que uno de ellos exponía, permitiendo desarrollar honestidad, respeto y buena comunicación interpersonal.

En las primeras dos actividades escritas, los textos se redactaban de forma individual y luego se sometían al juicio de los compañeros de grupo, quienes retroalimentaban los errores que detectaran. Luego el docente seleccionaba uno de los textos del grupo al azar

y la calificación que este recibía se aplicaba al resto de los miembros, así se incentivaba la preocupación de cada miembro por la calidad del trabajo realizado por el resto de los integrantes. En el caso de la tercera actividad, el artículo se confeccionaba de manera grupal, por lo que era necesario que todos los miembros del grupo se involucraran de igual forma. Anteponiéndose a la posibilidad de que esto no ocurriera, el grupo debía documentar las interacciones y el aporte que cada integrante realizara en el proceso de elaboración. Aunque se dieron casos de alumnos que no lograron involucrarse y terminaron trabajando solos, lo que conllevó, generalmente, a obtener resultados deficientes debido a la falta de apoyo grupal. Para el examen, aunque la elaboración y evaluación eran individuales, antes de ser entregado, se exponía al grupo de trabajo para recibir sugerencias y correcciones.

La mayor parte de las interacciones descritas se daban en el salón de clases, permitiendo al docente observar y asesorar el proceso de cada grupo.

La autora concluye que las actividades descritas permiten “alcanzar metas de aprendizaje cognitivo a la vez que desarrolla diversas habilidades”, en este caso, relacionadas con la comunicación oral y escrita, además de las que actúan en las diversas interacciones.

Otro caso de aprendizaje colaborativo es la implementación de una actividad en la asignatura de Electromagnetismo, correspondiente al cuarto cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Industrial de la Escuela Barcelona, de la Universitat Politècnica de Catalunya (Bohigas, 2009).

Previo a la intervención, la asignatura era realizada bajo la metodología de la clase magistral; donde el profesor expone los contenidos que el estudiante debe aprender, actuando este último como receptor pasivo. Para el caso de la actividad específica abordada por la intervención, antes de ser modificada, consistía en que el profesor pasaba la materia, planteaba una pregunta, dando un tiempo para que los alumnos pensarán la respuesta, pedía voluntarios que quisiesen responder y luego terminaba dando la respuesta correcta con la debida explicación. Este formato no representaba una

intervención directa por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Ante esta situación, el investigador se cuestionó si “¿es posible realizar alguna actividad en clases numerosas de estudiantes universitarios que fomente el trabajo en grupo y que, a su vez, mejore su aprendizaje?” (p. 2). El autor planteó la hipótesis que sí es posible, mediante actividades en clases donde el profesor realice problemas de tipo conceptual y cuya resolución se logre a partir de la discusión en grupos de alumnos, libremente constituidos.

La actividad diseñada por el investigador consistía en los siguientes pasos;

1. Se presenta a los alumnos un problema conceptual, mediante transparencias o diapositivas digitales, junto a múltiples alternativas de respuestas.
2. Se da un tiempo (entre uno y dos minutos) para que cada alumno piense en la alternativa correcta.
3. El profesor recoge algunas respuestas de entre alumnos voluntarios.
4. Los alumnos arman pequeños grupos con sus compañeros para discutir cuál es la respuesta correcta entre las alternativas antes propuestas (para la conformación de los grupos no se presentaron requisitos, por lo que eran formados espontáneamente por los mismos alumnos, generalmente de cuatro o cinco personas).
5. El profesor vuelve a recoger respuestas entre nuevos voluntarios, quienes entregan sus soluciones, independientemente de lo que crea que es la respuesta correcta del grupo de discusión.
6. Finalmente el profesor, en conjunto con los alumnos, comentan las respuestas.

Esta actividad se realizó en diez oportunidades durante el transcurso del cuatrimestre (equivalente a quince semanas).

El análisis realizado por el investigador de los efectos que produjo la intervención arroja los siguientes resultados;

- a. Previo a la intervención, el número de alumnos que asistían al curso oscilaban entre cincuenta y sesenta, disminuyendo considerablemente en el transcurso del cuatrimestre, hasta que al final asistían regularmente a clases entre diez o veinte

estudiantes. Luego de la intervención, la asistencia se mantuvo durante todo el cuatrimestre entre cuarenta y cincuenta alumnos.

- b. En relación a la participación, evaluada a través de la cantidad de respuestas (correctas e incorrectas) dadas por los alumnos, aumenta después de la discusión con los compañeros, en un porcentaje promedio de 26% en el primer ciclo, a un 40% en el segundo ciclo. Esto señala que el hecho de discutir con los compañeros, ayuda a cada alumno a tomar partido por alguna de las opciones presentadas. Según el autor, esto se debe a que “en muchas ocasiones el estudiante, delante de una situación problemática como puede ser una pregunta de test o la resolución de un problema, queda colapsado y no sabe por dónde empezar. Así pues, la discusión con los compañeros ayuda a superar esta primera situación de bloqueo... La práctica habitual docente universitaria no fomenta la participación, por lo que el estudiante no encuentra el ambiente propicio para manifestar públicamente sus opiniones. Así pues, parece claro que la experiencia que presentamos contribuye a que el estudiante universitario participe activamente en las actividades de clase” (pp. 4-5).
- c. En relación a acertar la respuesta correcta, al comparar el primer ciclo de respuestas (individual) con el segundo (luego de discutir en grupo), los aciertos aumentan considerablemente en la mayoría de las ocasiones luego del segundo ciclo, de 16% a un 29% en promedio, presentando incluso una ocasión en donde nadie pudo dar la respuesta correcta en el primer intento, mientras que en la segunda, acertó un 15% de los estudiantes. Otro análisis relevante en relación a esta comparación, es que un número significativo de estudiantes modifica su elección de la opción que considera correcta a la pregunta planteada, después de discutir con sus compañeros, por lo que el autor concluye que la discusión entre compañeros mejora el aprendizaje de los alumnos, además de darles seguridad sobre sus respuestas.
- d. Los estudiantes manifestaron la sensación de haber aprendido más con la dinámica implementada, en comparación con lo que se hacía anteriormente.
- e. Se apreció mayor atención por parte de los alumnos en las clases, lo que se cree, es debido a que los estudiantes son conscientes de la evolución de su aprendizaje a



medida que este va ocurriendo, sin que sea necesario evidenciarlo ante el profesor o sus compañeros.

f. Otro aspecto beneficiado fue la interacción entre compañeros y entre alumno-profesor. En relación a lo último, la dinámica permitía al profesor retroalimentar a los alumnos de forma inmediata luego de que estos plantearan sus respuestas, y además mantener un seguimiento constante del progreso en el aprendizaje del curso. El autor además realiza las siguientes conclusiones en base a los resultados y a la actividad;

- Este tipo de iniciativas colaborativas mejora el rendimiento académico, incluso en cursos numerosos.
- Los estudiantes se involucran más en su propio proceso de aprendizaje. El socializar (discutir) el problema con compañeros motiva a responder al alumno, con mayores probabilidades de hacerlo correctamente.
- Se produce una mejora en la dinámica de la clase.
- Permite fomentar la socialización e integración del curso, incluso de alumnos aislados.
- La actividad realizada no requirió de trabajo excesivo por parte del docente, más allá de la preparación del contenido, no habiendo diferencias significativas en el trabajo que requiere la preparación de una clase tradicional.

## DISCUSIÓN

Tras la presente revisión, es posible concluir que el aprendizaje del alumno, como individuo, se alimenta del proceso y del resultado construido por el grupo de trabajo en el que se encuentra inserto, obteniendo de esta forma resultados de mayor calidad y mayor aprendizaje, en comparación a lo que podría lograr cada alumno trabajando individualmente. Bajo la misma línea, la construcción del conocimiento en grupo, permite hacer más heterogéneo el aprendizaje, sin que esto signifique necesariamente perjudicar el aprendizaje de los alumnos “más aventajados”, pero sí beneficiando a los alumnos con rendimiento o desempeño inferior.

Por otra parte, en relación al aprendizaje colaborativo, desde pequeñas intervenciones como la realizada por Bohigas (2009) hasta el diseño del programa completo de una asignatura como el de Coll *et al.* (2006) demuestran la efectividad de esta metodología en términos de la participación y motivación de los alumnos, desarrollo de competencias, principalmente aquellas relacionadas con el trabajo en equipo, y el aprendizaje logrado, en comparación con metodologías tradicionales como la clase magistral.

Sin embargo, la evidencia presentada recalca la importancia de tener presente los requisitos y factores que influyen en el éxito al utilizar esta metodología. Diseñando las actividades a realizar de forma previa, junto con la(s) forma(s) de evaluación, lo que debe ser explicado a los alumnos, para que comprendan el propósito y el mecanismo de la metodología.

Por otra parte, la decisión de utilizar el aprendizaje colaborativo, debe estar sujeto a factores como el contenido o la materia del ramo, la capacidad o disponibilidad del docente para actuar como mediador y guía, la disposición del alumnado para trabajar en equipo, entre otros factores. Una evaluación adecuada de estos elementos permitiría definir si es esta la metodología de aprendizaje más idónea para dar cumplimiento a los objetivos de la asignatura, o resulta más adecuada la elección de otra metodología, pero

siempre esperando el compromiso ético por parte del docente respecto a la búsqueda de las mejores estrategias que faciliten el aprendizaje de sus alumnos.

Es en relación a las alternativas de metodologías disponibles donde radicó el mayor problema detectado durante la elaboración de la presente monografía, específicamente la relación entre los aprendizajes colaborativo y cooperativo; como se expone en una sección anterior, para algunos autores ambos conceptos son dos formas de nombrar un mismo método, pero para otros, y es la postura adoptada en este trabajo, existen diferencias entre ambos. Sin embargo, en la bibliografía analizada, un error común en que caen diversos autores es confundir ambos conceptos, lo que va más allá de usar ambos concepto como sinónimos, tratando de abordar un concepto, utilizando las características del otro.

Es importante recalcar que el aprendizaje colaborativo no tiene una forma única, y por lo mismo, es flexible la forma de ser aplicado, permitiendo que el docente realice cambios durante el proceso. Sin embargo, resulta primordial un buen diseño y planificación previa a la aplicación de la metodología, que considere todos los aspectos relevantes para facilitar el aprendizaje colaborativo, que además dé paso a que se generen productos o resultados que puedan tener una trascendencia útil y un aprendizaje significativo.

Como recomendación para quien decida implementar esta metodología, se sugiere sacar el máximo provecho de la evaluación, y no solo utilizarla para valorar o calificar el trabajo de los alumnos, sino también considerarla para realizar cambios que mejoren la actividad en aplicaciones futuras, sin llegar a una estructura rígida, ya que los alumnos cambian, generando grupos distintos, que a su vez crean diversos climas en el aula, lo que hace necesario una constante adaptación de ciertos elementos.

Futuras líneas de investigación que podrían ser establecidas a partir del presente documento comprenden;

- Estudio de los factores que faciliten la implementación del aprendizaje colaborativo en un contexto educacional que utilice metodologías tradicionales como la clase magistral, que disminuya la resistencia al cambio por parte del docente y/o de los alumnos ante una metodología innovadora.
- Implementación de la metodología a un conjunto académico curricular común, formando una línea de formación coherente y progresiva, tanto en su contenido como en la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada, lo que puede representar un conjunto de asignaturas de similar contenido o toda una carrera profesional. Considerando un proceso inicial de adaptación al aprendizaje bajo esta metodología en alumnos de primer año, pensando que probablemente no estén acostumbrados a una metodología con las características ya descritas.
- Como se explica, esta metodología está pensada para pequeños grupos, por lo que, al aplicarla en la sala de clases, puede dar como resultado un aprendizaje diferenciado entre los subgrupos (o grupos pequeños) en que fue dividido el curso, por lo que, cuestionarse cómo o qué hacer para traspasar o transmitir el aprendizaje adquirido en el proceso, más que en el resultado final, es una situación que pudiese ser investigada, ya que, sin duda resulta relevante para una implementación más efectiva de este método, debido a que no basta con que el grupo, aparte de exponer sus resultados, presente también un “reporte de experiencia” o elementos similares, ya que queda sujeto a la habilidad que tengan los alumnos para compartir su experiencia, sin garantías de que el resto del curso logre recoger los aspectos relevantes dados en el proceso, o que les haga sentido a ellos en su propia construcción del conocimiento.
- En una línea de investigación de carácter teórico, se hace necesario indagar en el enfoque que sustenta al aprendizaje colaborativo. Si bien, como se mencionó, según diversos autores se fundamenta en el constructivismo social, pareciera ser que el enfoque del construccionismo social resulta más adecuado. Para comprender de mejor forma este planteamiento, se extrae la comparación y explicación realizada por Pérez *et al.* (2009, p. 36):

En cuanto al construccionismo, éste comparte la teoría del constructivismo que considera el aprendizaje como un proceso activo en el que los sujetos construyen modelos mentales y teorías de la realidad que les rodea. La novedad que aporta consiste en la consideración de que esta construcción es más efectiva si el aprendiz se implica conscientemente en la elaboración de una entidad con significado social que pueda compartir (Papert y Harel, 1991). El construccionismo así concebido conecta directamente con la filosofía de aprender haciendo. En este sentido cabe pensar que el aprendizaje mejorará si a la elaboración de una idea en la mente le sigue una reflexión y un desarrollo suficientes que permitan al sujeto su transmisión a otros individuos. De esta manera, la comunicación de lo aprendido hace posible un aprendizaje de mayor calidad, puesto que requiere la creación de nuevas imágenes mentales, de nuevas interpretaciones y reinterpretaciones de los conceptos, lo que da mayor consistencia al conocimiento adquirido. El construccionismo social está íntimamente relacionado con un cuerpo de ideas que se centran en el desarrollo individual del significado a través de la acción comunicativa y la construcción de objetos sociales compartidos (Gergen, 1995). En el contexto de la práctica educativa esta corriente pone el acento en el diálogo como herramienta para la creación conjunta de significados y conocimientos.

Respecto a las implicancias profesionales y científico-éticas del tema abordado, se plantea como principal elemento los beneficios que presenta el aprendizaje colaborativo para la formación académica de pregrado, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de competencias, haciendo uso de una metodologías que forma parte de la tendencia actual en educación superior, entre otros.

## REFERENCIAS

- Anguiano, A. M., Clavo, A. L., Plascencia, C., Ruíz, A., García, E., & Guerra, R. (2008). Andragogía, aprendizaje colaborativo y cooperativo. Intervención de Trabajo Social. *Margen*(48). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen48/andrag.html>
- Badia, A., & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 42-54. Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia\\_garcia.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf)
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ed. Morata. Recuperado de <http://books.google.cl/books?id=baKyExtjkuoC>
- Barros, B., & Verdejo, M. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 5(12), 39-49. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1254904>
- Batista, E. (2007). *Lineamientos Pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Medellín: Ed. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bohigas, X. (2009). La discusión entre compañeros mejora el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 1-8. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_1/arti\\_2\\_1\\_1.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/arti_2_1_1.pdf)
- Cabrera Murcia, E. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cenich, G. (2009). Una propuesta para diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje colaborativas online desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad.

- Hekademus*, 2(6), 70-79. Recuperado de  
[http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus\\_06\\_09.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_09.pdf)
- 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. Recuperado de  
[http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll\\_mauri\\_onrubia.html](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.html)
- de Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam. Recuperado de  
<http://books.google.com/books?id=4rbHK49jdXcC>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (págs. 1-19). Oxford: Elsevier. Recuperado de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Doménech, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Publicaciones Universitat Jaume I.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* (Sexta ed.). Barcelona: Graó.  
Recuperado de [http://books.google.com/books?id=0Y5lb\\_Jve4IC](http://books.google.com/books?id=0Y5lb_Jve4IC)
- Escribano, A., & del Valle, Á. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Recuperado de  
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- González C., G., & Díaz Matajira, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44. Recuperado de  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/834/83400804/83400804.html>
- González Turnbull, A. (2009). El aprendizaje colaborativo en materias de desarrollo de habilidades individuales. *Razón y Palabra*(66). Recuperado de  
<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/agonzalez.html>

- Iborra Cuéllar, A., & Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030>
- Izquierdo Alonso, M., & Izquierdo Alonso, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A/18677>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Labrador Fernández, J. (2001). Constructivismo social. En J. Labrador Fernández, *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid* (págs. 72-75). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Recuperado de <http://books.google.com/books?id=caNZyhAQx-kC>
- López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* (págs. 207-232). Montevideo: UNESCO-FLACSO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002109/210950m.pdf>
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76102314>
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009>
- Maldonado Rojas, M., & Vásquez Rojas, M. (2008). Experiencia de desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo como estrategia formativa. *Educación Médica Superior*, 22(1). Recuperado de



[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- McInnerney, J., & Roberts, T. (2004). Collaborative or Cooperative Learning? En T. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (págs. 203-214). Ed. Idea Group Inc.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil* (Novena ed.). Madrid: Pearson Educación.  
Recuperado de <http://books.google.com/books?id=BBJWBEQTARAC>
- Pérez, M. T., Martín García-Arista, M. Á., Arratia García, O., & Galisteo González, D. (2009). Moodle y Construcción Social. En *Innovación en docencia universitaria con Moodle. Casos prácticos* (págs. 34-36). Alicante: Editorial Club Universitario. Recuperado de [http://books.google.com/books?id=9Q\\_ImesPNaQC](http://books.google.com/books?id=9Q_ImesPNaQC)
- Piaget, J., & García, R. (1996). *Psicogénesis e historia de la ciencia* (7 ed.). México: Siglo XXI.
- Proyecto Tuning - América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (P. Beneitone, C. Esquetini, J. González, M. Marty Maletá, G. Siufi, & R. Wagenaar, Edits.) Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de [http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5)
- Psicología Universidad Viña del Mar. (2011). *Informe autoevaluativo carrera de Psicología*. Universidad Viña del Mar, Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, Viña del Mar.
- Rafoth, B. (1996). Bruffee`s Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. *Informal Logic*, 18(1), 90-91.  
Recuperado de [http://www.phaenex.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal\\_logic/article/view/2370/1812](http://www.phaenex.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2370/1812)

- Rodríguez Cárdenas, D. (Coord.) (2011). Presentación de Resultados de la reunión para el Grupo de Trabajo de Psicología. Proyecto Tuning – Latinoamérica. Guatemala: Tuning- Latinoamérica. Recuperado de [http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc\\_download/37-presentacion-de-los-resultados-grupo-psicologia](http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc_download/37-presentacion-de-los-resultados-grupo-psicologia)
- Ruiz Ruiz, J. M. (2010). Evaluación de las competencias básicas a través de las estrategias metodológicas: La "EPG", la tutoría, el "ABP", el aprendizaje autorregulado, proyecto de trabajo y el aprendizaje colaborativo. En M. A. Manzanares, *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. España: Ed. Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1586Ruiz.pdf>
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67403608>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría, Investigación y Práctica*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica. En R. K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (C. Collazos, Trad., págs. 409-426). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [http://GerryStahl.net/cscl/CSCL\\_Spanish.pdf](http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf)
- Universidad Viña del Mar. (2011). *Acerca de la UVM*. Obtenido de sitio web de la Universidad Viña del Mar: <http://www.uvm.cl/uvm.shtml>
- Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y*

*Nuevas Tecnologías*(28). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

## **APÉNDICES**

**Tabla 1**

Diferencias y similitudes entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo, según Cabrera Murcia (2008).

	<b>Cooperativo</b>	<b>Colaborativo</b>
<i>Diferencias</i>	Divide las tareas entre los aprendices	Todos deben resolver la tarea
	Cada uno es responsable de su parte	Cada uno aporta sus habilidades y conocimientos
	Labor distribuida según habilidad	Discusión y debate
	Los conocimientos individuales no se comparten necesariamente	Los conocimientos individuales se comparten
<i>Similitudes</i>	Usan la misma forma de agrupación (pequeños grupos)	
	Comparten un mismo objetivo	
	La recompensa es para todos	
	El aprendizaje está centrado en el logro para al equipo.	

**Tabla 2**

Diferencias y similitudes entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo, según Maldonado Pérez (2007).

<b>Características</b>	<b>Cooperativo</b>	<b>Colaborativo</b>
<i>Profesor o facilitador</i>	Estructura el trabajo que realizará cada grupo	Acompaña, es un mediador
<i>Tarea</i>	Asignada por el profesor	Definida por los miembros del grupo
<i>Responsabilidad por la tarea</i>	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea	Individual y grupal
<i>División del trabajo</i>	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo, en otras puede ser distribuido por los miembros.	Realizan el trabajo juntos. Baja división de la labor.
<i>Subtareas</i>	Independientes	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto.
<i>Proceso de construir el resultado final</i>	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente.	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales
<i>Responsabilidad por el aprendizaje</i>	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá.	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor
<i>Tipo de conocimiento</i>	Básico, fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento.	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión

## Apéndice 1

Competencias genéricas definidas por el Proyecto Tuning - América Latina (2007)

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis,
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica,
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo,
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión,
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano,
6. Capacidad de comunicación oral y escrita,
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma,
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación,
9. Capacidad de investigación,
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente,
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas,
12. Capacidad crítica y autocrítica,
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones,
14. Capacidad creativa,
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas,
16. Capacidad para tomar decisiones,
17. Capacidad de trabajo en equipo,
18. Habilidades interpersonales,
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes,
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente,
21. Compromiso con su medio socio-cultural,
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad,
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales,
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma,
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos,

26. Compromiso ético, y

27. Compromiso con la calidad.



## Apéndice 2

Competencias específicas de Psicología del Proyecto Tuning Latinoamérica (Rodríguez Cárdenas, 2011).

1. Capacidad de comprender las demandas psicológicas.
2. Capacidad de comprender y abordar al ser humano desde su contexto social, histórico y ecológico.
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre problemas Psicológicos.
5. Capacidad para asumir posiciones epistemológicas referenciales de las acciones profesionales.
6. Capacidad para entender la relación dialéctica entre el saber científico y el saber cotidiano.
7. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas.
8. Capacidad para respetar la diversidad.
9. Capacidad para asumir la responsabilidad de los efectos de la práctica psicológica.
10. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de intervención psicológica.
11. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.
12. Capacidad para asesorar y orientar psicológicamente.
13. Capacidad para la promoción del bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.
14. Capacidad para intervenir en contextos diversos procurando el bienestar psicológico.
15. Capacidad para trabajar de manera interdisciplinaria.
16. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.
17. Capacidad para integrar saberes de otras disciplinas.
18. Capacidad para desarrollar nuevas aplicaciones de la Psicología.

### Apéndice 3

#### Cuestionario sobre ayudantías en la carrera de Psicología UVM

La aplicación fue a través de Internet, enviando el cuestionario al correo electrónico personal de cada ayudante.

#### *Preguntas*

1. Nombre<sup>6</sup>
2. ¿Cuál ha sido el o los ramos en que has sido ayudante? Indicar el periodo de tiempo.
3. ¿Qué labores has debido realizar como ayudante?
4. Según tu opinión ¿qué características crees que debiese tener un buen ayudante?
5. ¿Cuáles han sido las principales complicaciones o dificultades que has tenido siendo ayudante?
6. ¿Has obtenido alguna retribución por la ayudantía? Hayas recibido o no una retribución, ¿cómo crees que afecta a tu desempeño?
7. En caso de responder negativamente la pregunta anterior, o que la retribución recibida no sea del todo satisfactoria, ¿qué crees que sería adecuado como retribución?
8. ¿Crees que es necesario contar con una preparación antes de ser ayudante? En caso de responder positivamente, ¿qué contenidos debería abarcar dicha capacitación?

#### *Respuestas*

1. Ayudante n° 1
2. Seminario Introducción al Diagnóstico.
3. Revisión de informes, responder preguntas sobre elaboración de informe, ayudarlos a conseguir información y explicar lo que no entienden.

---

<sup>6</sup> El nombre fue solicitado para facilitar la aplicación a la mayor cantidad de alumnos-ayudantes, careciendo de valor investigativo, por lo que será omitido para respetar la confidencialidad.

4. Paciencia, sobre todo paciencia. Ganas de ser ayudante, ganas de AYUDAR, pero a la vez se necesita estar en un curso que de feedback, no es la idea querer ayudar y que nadie aproveche la instancia de ayudantía.
5. El cansancio, el que los alumnos no aprovechen las oportunidades que se les dan, y luego reclaman sobre algunos puntos que no les competen o que en el momento que pudieron reclamar no lo hicieron. Tratan mal en ocasiones, pensando que uno trabaja para ellos.
6. Yo quise realizar la ayudantía a cambio de una carta de recomendación por parte del profesor a cargo, para un post título. Además que me sirve mucho por el tema de los informes psicológicos.
7. Depende de las personas, pero si a uno no le pagan monetariamente podría, por último, tener una graduación con honores. Es decir, tener algo que diga en el título que fue ayudante “tales” años de “tal” profesor.
8. ¡Obvio!, muchas veces nosotros sabemos mucho sobre algunos temas pero no sabemos cómo las demás personas pueden recepcionar las formas en que corregimos los trabajos, sobre todo al no ser docentes de la Universidad. Es peor, las personas peor se sienten y comienzan a tener rechazo por los ayudantes.

1. Ayudante nº 2
2. Seminario Psicología y Exclusión Social.
3. Asesorar trabajo de investigación y su exposición. Preparar, administrar y evaluar controles de lecturas semanales.
4. Conocimientos adecuados al tema. Buena disposición. Ser responsable.
5. Evaluar las oportunidades que piden los alumnos. Motivar a los alumnos para que se tomen más en serio la ayudantía.
6. La experiencia y certificado.
7. Si hubiese retribución económica, la experiencia lograría mayor impacto y el trabajo sería con más compromiso.

8. Sí, creo que sería una oportunidad para aprender sobre docencia. Creo que los contenidos deberían incluir: técnicas de evaluación, organización básica para armar una clase, formalidades que se les exige a los profesores (para ser contextualizados).
1. Ayudante n° 2
2. Taller de Introducción a la Psicología I y II, desde el año 2009 hasta 2011. Taller de Introducción a la Psicología, Vespertino, durante los dos primeros trimestres del año 2011.
3. Dentro de las labores principales se encuentran las asesorías individuales y grupales en la formulación de proyectos profesionales de intervención bajo la modalidad de taller. Desarrollo y profundización de contenidos que sirvan como complemento para las cátedras. Revisión de avances de proyectos como parte del proceso. Revisión de controles, síntesis y evaluaciones formativas bajo el respaldo docente. Supervisión y apoyo al proceso de toma de exámenes, pruebas recuperativas y eventuales repechajes. Manejo y asesoría bajo modalidad de Aula Virtual.
4. Debe poseer, principalmente, un gran compromiso con la asignatura, lo que le permita un trabajo agradable y con dedicación constante. Junto con aquello debe poseer los conocimientos mínimos necesarios sobre el contenido en el cual desarrolla la ayudantía, lo que le permita un mayor desplante y correcto apoyo a cátedra o taller, sirviendo de apoyo al proceso del alumnado. Debe ser responsable en el cumplimiento de los objetivos propuestos para su función, velando siempre en la contribución del aprendizaje de los alumnos en su formación. Finalmente debe tener competencias mínimas de pedagogía, lo que le permite el correcto traspaso y desarrollo de los conocimientos, sirviendo como guía y contribuyendo a la construcción del propio conocimiento en el alumno.
5. Problemas de tiempo en el cumplimiento de las labores como ayudante en las fechas estipuladas, en contraposición con las obligaciones propias como alumno. Sobrecarga de trabajo como ayudante, lo que acarrea los problemas de tiempo. En

este sentido, tiendo a perder clases por realizar asesorías a los alumnos, sin mencionar que debo ser ayudante los 7 días de la semana.

6. Si recibo una retribución, la cual es semestral. Puede representar una motivación para realizar la ayudantía, pero a su vez representa un mayor compromiso asumido y la justificación necesaria para que se vierta más trabajo sobre la ayudantía. Sin embargo para mí esta no representa una mayor motivación con la cual comencé originalmente, debido a que partí haciendo ayudantía sin ser remunerada.
7. Creo que la retribución es la correcta. Sin embargo las funciones que se realizan exceden muchas veces el tiempo y desempeño que se posee como ayudante, dejando de lado en ocasiones las propias asignaturas de la carrera.
8. Sería una buena alternativa para contribuir al desarrollo y proceso de los alumnos. La capacitación podría contener una profundización de los contenidos de cátedra, de forma que permita al ayudante dirigirse a vías de la experticia en el tema. Fuera de conocer la información con mayor detenimiento, le permita crear con espontaneidad en un ramo donde la innovación y el desarrollo son claves. La capacitación también pudiese contener el desarrollo de las competencias mínimas pedagógicas, contribuyendo de forma más completa al proceso del alumnado. Temas relacionados a manejo de grupo, asesorías, desarrollo de contenidos, objetivos, motivación, clima dentro del aula, etc.

1. Ayudante nº 3

2. He sido ayudante de los siguientes ramos:

Psicofisiología I y II desde Marzo de 2009 hasta hoy (2011-2).

Taller de Investigación Social II (2011-2).

Psicometría Básica (2011-1).

Seminario de Psicología y Exclusión Social (2011-1).

Estadística (2010-1).

Psicología Social Aplicada (2010-1).

Psicología de la Familia (2010-2).

3. Evaluar Portafolios en Psicofisiología. Corregir certámenes. Organizar y retroalimentar trabajos de grupos de alumnos. Planificar orden y tiempos de exposiciones grupales. Preocuparme del Aula Virtual: subir documentos, avisos importantes, espacios para tareas. Realizar repasos y aclaración de dudas previas a certámenes.
4. Un buen ayudante tiene que tener las siguientes características: Proactivo. Autónomo. Leal al profesor que lo tiene de ayudante. Buscar y plantear propuestas de mejoramiento a la asignatura y ayudantía. Innovador. Creativo. Organizado. De trato afable con los alumnos, es decir, no por ser ayudante se le tienen que “subir los humos a la cabeza”. Capaz de aclarar dudas de los alumnos, ya sea de materia, como de administración propia de la asignatura. Buen mediador entre profesor y alumno. Comprometido con la ayudantía. Responsable. Facilitador de diálogo entre alumno y profesor. Flexible. Que domine los temas de la asignatura en la cual realiza ayudantía. Que sepa separar lo que es ayudantía de las relaciones de amistad. Siga las instrucciones dadas por el profesor a cargo de la ayudantía. Respetuoso con el profesor y los alumnos. Capacidad de liderar un grupo. Capaz de trabajar en equipo.
5. La principal complicación que he tenido siendo ayudante es la inexistencia clara de la figura tanto de ayudante como de ayudantía, lo cual trae como consecuencia la poca importancia que los alumnos le dan a ésta, ya que al no ser evaluada dentro de la asignatura y tener asistencia voluntaria, los alumnos no la toman en serio. Sugiero por lo tanto que se determine la figura del ayudante de manera formal, con el perfil que debe tener, sus competencias y si en definitiva es ayudante para los alumnos o para el profesor.
6. Sí, cuando decidí ser ayudante sabía perfectamente que no tendría una retribución monetaria pero me motivó por la experiencia que significa ser ayudante y por lo que puede contribuir a mi curriculum, y esta motivación ha sido ampliamente satisfecha con la experiencia que he tenido. El recibir una retribución va a influir en el desempeño dependiendo de lo que busque a corto y largo plazo con el hecho de ser ayudante, en mi caso, como lo que he buscado con ser ayudante no está supeditado a

una retribución monetaria y sí a logros más personales e intangibles, ha afectado mi desempeño en el sentido de que me he podido ir desarrollando personalmente y sacando a la luz capacidades y desarrollando competencias que me servirán el día de mañana en mi vida profesional.

7. Para mí la retribución que he recibido ha sido satisfactoria. Sí creo que sería adecuado como retribución, después de aclarar formalmente la figura de la ayudantía y del ayudante, que recibiera una retribución monetaria y además un certificado de haber realizado la ayudantía.
  8. Creo que sí es necesaria una preparación antes de ser ayudante, no tanto en lo que es el contenido mismo de la asignatura en que se realizará la ayudantía, sino en cuanto al trato con los alumnos, a saber cómo manejarse entre lo que el profesor pide y lo que los alumnos quieren obtener. Además de una preparación es más importante una buena selección del ayudante, que tenga un cierto perfil y cuente con algunas competencias como las que nombré anteriormente.
- 
1. Ayudante nº 5
  2. Taller de Intervención en Crisis. Un semestre
  3. Tomar pruebas a los alumnos.
  4. Ser una persona responsable, carismática, directa y que tenga carácter para tomar algunas decisiones.
  5. No he tenido. Los alumnos son muy respetuosos.
  6. No recibo ninguna retribución, la verdad que no ha afectado negativamente ya que lo hago por cumplir metas personales.
  7. Si creo que igualmente es importante un incentivo, pero no es lo más importante.
  8. Sí, debiese existir un tipo de capacitación en base a la materia que se está pasando en ese ramo.

1. Ayudante nº 6
2. Procesos de Aprendizaje y Transformación Humana.

3. Buscar bibliografías, coordinar trabajos, guía de estudio y trabajo.
4. Una buena escucha activa, paciencia.
5. Tener que afrontar a un público muy numeroso, enredar mis ideas y enredar a un alumno.
6. Si, una retribución más bien social, es decir, felicitaciones de alumnos y profesora. Afecta positivamente, ya que, ese tipo de retribución aumenta la eficacia del ayudante. Pero, recibir algún otro tipo de recompensa por ejemplo monetario, el desempeño del ayudante debe ser siempre óptimo, ya que, se le paga para eso.
7. [No responde]
8. Si es necesario. Respondiendo la segunda pregunta, el alumno no es necesario que sea un perito en el tema, pero si debe tener competencias necesarias como; conocer los temas a abordar, ser organizado con sus tiempos, para que tenga el tiempo para las dudas de los alumnos y lo más importante el tiempo para sí mismo.

1. Ayudante nº 7
2. Taller de Investigación social I, 2 años. Taller de investigación social II, 2 años
3. Realizar ayudantías expositivas y explicativas de metodología de investigación. Fomentar el uso de paquetes estadísticos para el procesamiento de datos. Evaluar los procesos de proyectos investigativos.
4. Paciencia. Tolerancia a la frustración. Empático. Habilidades comunicativas. Organizado. Simpático. Habilidades sociales.
5. La principal complicación es que la ayudantía de nuestro ramo no está reconocida dentro de la malla curricular, es por esto que no le toman peso. El quite de tiempo para mis actividades académicas y sociales. El estrés que se genera a los términos de semestre.
6. La única retribución ha sido lo teórico y las implicaciones prácticas.
7. Que sea retribuido monetariamente o tener otros beneficios en la U, tal como poder sacar libros por más periodo de tiempo, poder almorzar en la U los días que se realizan las ayudantías. Tener un espacio para poder trabajar adecuadamente, etc.



8. Bajo mi perspectiva, creo que la mejor preparación debe estar enfocada al poder enfrentar situaciones de crisis que se presenten en los diversos ramos. Del mismo modo una preparación teórica y práctica para saber desenvolverse cuando se realice una ayudantía, esto se adquiere con la práctica.

1. Ayudante n° 8
2. Procesos Psicológicos básicos II, 1 semestre. Psicología y Exclusión Social, 1 semestre.
3. Colaboración en el diseño del programa, en su implementación y mejoramiento en los mecanismos de evaluación de impacto del proyecto educativo. Creación de los controles de lectura, certámenes y posterior revisión. Desarrollo de módulos de trabajo y evaluación de proyectos en talleres realizados por los alumnos.
4. Según mi opinión es fundamental que el manejo teórico que tenga el ayudante, se vea complementado con valores tan esenciales como la empatía para que lo que se sabe, pueda ser no sólo transmitido sino además llegue a todas las personas del curso y no haya resistencia. Cuando, junto con la empatía hay responsabilidad y compromiso por los “alumnos” el curso se transforma de ser informativo, como cualquiera puede ser, a ser formativo que es lo interesante actualmente, porque esto último brinda la calidad que tanto buscamos. No podemos dejar de señalar que la exigencia es fundamental y debe ir desde el inicio hacía el término, y no cambios bruscos, como por ejemplo: partir muy relajados y avanzando, el nivel de exigencia va aumentando (o viceversa).
5. La poca motivación de algunos alumnos, que obedece, según mi percepción, a que estos, de cursos como segundo y tercer año, ya se sienten psicólogos, pensando que saben igual o más que los ayudantes, por tanto, es innecesaria la ayudantía; lo anterior, demuestra el grado de inmadurez y el poco valor que le conferimos a los otros, ya que si fuese así y no me cabe duda que hay muchos casos en los que chicos tienen un gran manejo de temáticas. Ellos podrían aprovechar la ayudantía para que sus compañeros vayan adquiriendo más conocimientos haciendo cosas tan sencillas

como: preguntar para dinamizar la ayudantía, tener conversaciones para compartir conocimientos. La inasistencia. Lo señalado anteriormente, es un círculo vicioso ya que no se le confiere como escuela la importancia a las ayudantías para el paso de la asignatura.

6. Retribución económica no. Hay retribución en aprendizajes personales como adquirir habilidades de trabajo en equipo, liderazgo, valores como la tolerancia, responsabilidad. Refuerzo en las materias que son de interés personal.
7. Si bien considero debiese ser un trabajo pagado, ya que hay una dedicación semanal, incluso diaria, para que la asignatura se desarrolle con éxito. Una retribución debiese ser posibilidades de perfeccionamiento, becas para cursar diplomados, post grados en la universidad y que nos sirvan para nuestro egreso. Pago a seminarios que nos permita el poder ir especializándonos. Y una vez egresado, poder tener la posibilidad de trabajar en la misma universidad.
8. Sí, toda preparación siempre suma y es positiva. La cuál debiese ser de cosas más técnicas cómo hacer presentaciones, tipos de certamen etcétera.

1. Ayudante n° 9
2. En primer semestre de 2010, cátedra de Psicometría Básica. En primer semestre de 2011, cátedra de Psicometría Básica. En segundo semestre de 2011, cátedra de Taller de Investigación Social II.
3. Psicometría Básica: Realizar exposiciones de casos de instrumentos WAIS III, WISC - R, WISC-III. En clases, para favorecer el aprendizaje de forma dinámica de los alumnos que cursan la cátedra, realizar asesorías respecto a instrumentos de medición psicológica a alumnos que cursan la cátedra en el aula y fuera de ella, en horarios convenidos. Realizar revisión de aplicación de instrumentos e informes, asistir a la profesora en la revisión de informes y pruebas de la cátedra.  
Taller de Investigación social II, realizar asesorías a alumnos de segundo año, respecto a aspectos formales del proyecto que desarrollan en el taller (cartas de consentimiento, acceso al escenario y carta Gantt). Asistir a la profesora en clases

respecto al tema de técnicas cualitativas de la investigación, asistir a la profesora en la presentación de defensa de proyectos, asistir a la profesora en la revisión de informes y pruebas de la cátedra.

4. Debe tener conocimiento amplio acerca de la cátedra de la que son ayudantes para acompañar a la profesora en clases y que les permita responder a las preguntas de los alumnos. También ser responsable, ético, dedicado, y con la capacidad de hacerse el tiempo para responder a las demandas de la cátedra, tanto con los alumnos como con la profesora o el profesor.
5. A veces, el tiempo que ocupa ser ayudante, sobre todo cuando hay que revisar trabajos. Por otro lado, la actitud de los alumnos a los que se ayuda, muchas veces, sobre todo este año, es difícil que reconozcan sus errores, y da lata y frustración que te echen la culpa de sus fracasos.
6. Claro que sí. Primero la oportunidad de compartir con otros alumnos y compañeros en calidad de ayudante, que ellos confíen en ti, te dan la posibilidad de crecer académicamente, ya que sientes la responsabilidad con ellos y con la profesora que confió en darte el puesto, de responder adecuadamente a los requerimientos de la cátedra, y también, crecer como persona, desarrollando en uno la mejora de habilidades sociales por la constante reunión con el grupo curso al que se ayuda.
7. Aparte de lo nombrado arriba, podría existir una especie de reconocimiento por parte de la escuela o universidad, por la contribución a la formación de los alumnos, y porque no, también podría ser remunerado como lo es en otras casas de estudio.
8. Creo que más que una preparación, debiese haber una manera de evaluar si el o la ayudante consta con los conocimientos necesarios para serlo. Con respecto a una preparación, quizás orientar más específicamente en qué constan las funciones de un ayudante, por parte de la jefatura, para no tener problemas con la escuela y los mismos alumnos.

1. Ayudante n° 10
2. Taller de Investigación Social I y II (2010).

Taller de Introducción a la Psicología I y II (2011).

3. Taller de Investigación Social: tener seguimiento de los alumnos en relación a su proyecto, ver la metodología utilizada, así como retroalimentar informes y revisar certámenes formativos (en los cuales he tenido que estar presente, cuando estos eran tomados), tener reuniones con la profesora de la cátedra, y los demás ayudantes, para coordinar los procesos de ayudantía, así como ver el proceso de cada alumno.  
Taller de Introducción a la Psicología: realizar una vez a la semana una clase (utilizando una clave) en una determinada sala y paralelo. Revisar avances de informes, ver el proceso metodológico a utilizar dentro del taller (y del proyecto), dar retroalimentación individual (primer semestre) y a duplas (segundo semestre), en relación al proyecto, lo cual conlleva a: revisar el planteamiento del problema, propósito, objetivos, desarrollo del marco conceptual (ver variables y categorizaciones), ver las hipótesis de intervención y tener un seguimiento en relación a las intervenciones que poseen cada dupla (en segundo semestre), debido a que trabajan directamente con cursos de enseñanza media, proporcionados por los colegios que nuestros alumnos deben ir a visitar y negociar el posible taller de desarrollo personal. También debo revisar síntesis, certámenes formativos. Tengo que tener una planilla detallada del proceso de mi paralelo, asistir al examen (acompañando a los profesores de cátedra), revisar los exámenes y proyectos (informes) finales, así como estar presente en el “repechaje” de los alumnos, para darles retroalimentación cuando se presente (debido a que es oral).
4. Las ganas de enseñar, no confundir la ayudantía con egos personales, debido a que te estás haciendo cargo de un grupo de personas, que te necesitan como guía para aprender y llevar un proceso adecuado de aprendizaje, así como tener la energía necesaria para estar presente en cada momento (sobre todo en relación a taller de introducción a la psicología), donde los alumnos de primer año suelen ser exigentes y demandantes, ya que deben cambiar su forma de “aprender”, la cual se forma durante los 12 años de colegio que cursan.

Debe tener conocimiento en relación al ramo que desea ser ayudante, siempre con ganas de perfeccionarse para dar la mejor retroalimentación a sus alumnos.

5. El tiempo, es necesario tener una muy buena planificación, sobre todo con tu propia carga académica, la cual cuando no es programada por los profesores de los ramos que estas cursando, suelen tener problemas a la hora de compatibilizar los trabajos, lo cual te lleva a un agotamiento mayor, pudiendo no ser así... Lo cual es necesario tener una planificación desde un principio y siempre tener planes (ya sean días de retroalimentación establecidos con anterioridad, por si ocurre algún cambio o sobre carga del ayudante).
6. Tengo una retribución monetaria, correspondiente al semestre que se trabaja, el cual es pagado en tres cuotas para la cátedra de Taller de Introducción a la Psicología.
7. [No responde]
8. En relación a las ayudantías en las cuales he estado, es necesaria la preparación, sobre todo porque se trabaja con metodología y estos ayudantes son la guía (algunas veces muchos más que los profesores) en relación a los proyectos de investigación y de taller de desarrollo personal.

La forma de trabajo de Taller de Introducción a la Psicología trabaja de esa manera, este año existen “ayudantes en proceso de aprendizaje”, los cuales acompañan en el trabajo realizado por los ayudantes titulares, los cuales se preparan durante todo el año, para así pasar a ser ayudantes titulares hasta que lleguen a 4to año (si ellos lo desean), debido a que los ayudantes titulares de este año ya se encuentran en 4to año de universidad, y en donde en 5 año la carga académica no permite seguir como ayudante titular.

1. Ayudante n° 11
2. Taller de Investigación Social I y II, desde el año 2009, hasta el primer semestre del año 2011.
3. Administrar los contenidos del Aula Virtual, supervisar los proyectos de investigación, realizar clases de apoyo a la materia de la asignatura, responder dudas,

mediar en algunos problemas entre alumnos y la profesora, mantener informados a los alumnos sobre cambios en el ramo y ayudar en la confección de certámenes, la aplicación y corrección de estos.

4. Depende de la labor que realice, pero en general debiese tener un buen trato con los alumnos (ser respetuoso), ser responsable, proactivo, contar con la confianza del docente, tener paciencia y capacidad de resolver problemas de diversa índole, tener habilidades pedagógicas en caso de que realice clases; ser claro y manejar la materia, reconocer los temas que no maneja, y a la vez ser proactivo en el aprendizaje de estos. Manejar herramientas tecnológicas en caso de que deba administrar el aula o algún medio similar. Identificar los aspectos más relevantes en caso de ayude en la confección de certámenes.
5. Resolver conflictos o problemas de los alumnos con el ramo, con la profesora o con mi desempeño. Adaptarme a la forma de trabajo de la profesora, principalmente en los cambios que realiza sin previo aviso, pero que la mayoría de las veces se hace necesario por condiciones externas al ramo, que afectan su desarrollo. Manejar mi tiempo y disponibilidad entre mis ramos y la ayudantía. Coordinar y llevar a la práctica ideas de mejora para la ayudantía y/o el ramo.
6. Recibí una retribución económica el primer año, luego de eso solo el reconocimiento por mi labor de la profesora y los alumnos. Creo que no hubo cambios significativos entre ambas situaciones, aunque la presión por rendir bien es mayor cuando hay una remuneración, pero considero que no se vio reflejado en mi rendimiento.
7. Creo que por la labor realizada sí debiese haber una remuneración, aunque sea algo significativo, como recompensa al tiempo y la energía dedicada. Pero esto depende de la labor que uno realice, ya que no todas las ayudantías son iguales; por ejemplo, corregir certámenes no requiere el mismo esfuerzo que preparar y hacer clases, o que supervisar y corregir informes de proyectos. Además existen otras formas de retribución que podrían ser consideradas, como el beneficio que había antes en biblioteca (se podían pedir más libros y por mayor tiempo, en comparación con un alumno regular), o vales de compra en el casino, o descuento en fotocopias.

Elementos que recompensen al ayudante por su labor, ya que, si bien, al menos en mi caso, obtuve un mayor aprendizaje de la materia, considero que uno le presta un servicio a la universidad al apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

8. Sería muy beneficioso. Una capacitación que permitiría reforzar o ayudar a desarrollar habilidades o competencias pedagógicas, asumiendo que el manejo de la materia ya está desarrollado. Habilidades como el manejo de grupos, o relacionadas con la comunicación para ser claros al momento de explicar algo a los alumnos, aprendizaje de metodologías de evaluación que vayan más allá de la que se realiza en los certámenes o en los informes. Y cualquier otra que ayude en la labor de apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

También se podría realizar un trabajo en equipo con ayudantes de otros ramos para estar al tanto de la materia que pasan, y así conectarla con la materia de la asignatura, o conocer metodologías de trabajo o de enseñanza que hayan resultado efectivas, considerando que muchas veces algunas características de los cursos cambian entre una generación y otra.