

EL TRABAJO COLABORATIVO: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA EN UN CURSO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

GLORIA GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN BOURONCLE
JESSICA PUENTE

Pontificia Universidad Católica del Perú
gloria.gutierrezv@pucp.pe
Fecha de aceptación: 7-11-2018

RESUMEN

La presente experiencia consistió en el diseño y ejecución de un seminario integrador y de un portafolio en el curso Investigación Cualitativa de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima. La experiencia tuvo como propósito el intercambio de información de las distintas unidades temáticas del curso entre los estudiantes. Este intercambio de información se realizó de manera grupal en los mismos grupos de trabajo en los que los estudiantes desarrollaban la investigación final del curso. La experiencia tuvo tres momentos. El primero estuvo orientado a la selección de evidencias de aprendizaje en las distintas temáticas del curso. El segundo, a la discusión grupal a partir de preguntas formuladas por la docente del curso y de la preparación de presentaciones sobre lo discutido. Finalmente, el último momento consistió en la presentación de lo discutido por los equipos de trabajo, y la formulación de preguntas críticas de los estudiantes y de la docente. A partir de esta experiencia, se concluye que el trabajo colaborativo y la implementación del portafolio como estrategia de enseñanza y evaluación ayudan a los estudiantes a encontrar aplicabilidad a los aspectos teóricos en un curso de índole metodológica.

Palabras claves: trabajo colaborativo, investigación cualitativa, portafolio, seminario de integración, docencia universitaria

ABSTRACT

The present experience is about the design and execution of an integrating seminar and a portfolio in the Qualitative Research course of the Psychology Faculty of a private university in Lima. This experience aimed to exchange information among the different thematic units of the course between the students. This exchange was conducted in a group manner, in the same working groups in which the students carried out the final investigation of the course. The experience had three moments. The first one was oriented to the election of learning evidences in the different subjects of the course. The second one, to the group discussion with questions formulated by the teacher and the preparation of presentations about the discussed topics. Finally, the last moment was the presentation of the team's discussion and the formulation of critical questions by the students and the teacher. To conclude, collaborative work and the implementation of the portfolio as a teaching and evaluation strategy help students to find applicability of the theoretical aspects in a methodological course.

Key words: collaborative work, qualitative research, portfolio, integrating seminar, higher education



INTRODUCCIÓN

La experiencia que se describirá a continuación se enmarca en un curso electivo de investigación cualitativa de la especialidad de Psicología Social de una universidad privada de Lima. Esta experiencia surge a partir de una necesidad de afianzamiento de la parte teórica percibida por los docentes del curso. En versiones anteriores del curso, se utilizaba el control de lectura como estrategia de evaluación de la teoría. Sin embargo, los estudiantes manifestaban que esta estrategia resultaba insuficiente para aplicar la teoría del curso en el trabajo final, el cual consistía en la realización de una investigación grupal para que se utiliza la metodología cualitativa de la investigación. Ante esta situación, se optó por diseñar una estrategia de trabajo colaborativo que sustituya los controles de lectura y que permita aplicar la teoría en las investigaciones realizadas por los estudiantes durante el semestre.

El trabajo colaborativo es un proceso por el cual un individuo aprende en un equipo más de lo que aprendería por sí solo (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez & Jiménez-Toledo, 2018). Tiene como propósito promover la

realización conjunta de tareas de aprendizaje tomando como base la cooperación entre los estudiantes. Según el autor, este tipo de trabajo permite optimizar el aprendizaje personal y del grupo (Roselli, 2016; Barkely, Croos & Major, 2007; Pérez, 2002). Para realizar el trabajo colaborativo, Pérez (2002) sugiere que es importante tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes, la diversidad del grupo y la planificación detallada de las tareas de aprendizaje.

En primer lugar, Pérez (2002) señala que conocer los saberes previos de los estudiantes es fundamental para trabajar colaborativamente, porque permite al docente tener una idea general de la información que los estudiantes dominan sobre un tema a tratar, o sobre las ideas o creencias que pudieran tener en torno a dicha temática.

En segundo lugar, Pérez (2002) menciona que tomar en cuenta la diversidad del grupo permite al docente tener nociones para agrupar a los estudiantes en equipos. Esta agrupación puede darse por rendimiento académico, por especialidad, por temas de interés, entre otros criterios. Comprender esto resulta fundamental para promover la necesidad de relación de los estudiantes al permitirles relacionarse en equipos según sus intereses y según la necesidad de competencia (Matos y Vansteenskiste, 2008; Deci y Ryan, 2000), al agruparlos por criterios como rendimiento, y al apoyarse mutuamente a sentirse capaces de realizar una tarea (Magallanes, 2011).

En tercer lugar, Pérez (2002) menciona también que la planificación del trabajo colaborativo es fundamental para organizar cada actividad de la sesión en torno a los dos puntos descritos anteriormente y, además, considerando los resultados de aprendizaje de la clase.

En el trabajo colaborativo, se pueden distinguir distintos roles del docente y de los estudiantes. En relación al rol del

docente, Collazos, Guerrero y Vegara (2001) mencionan que puede asumir un rol mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional. El mediador cognitivo tiene como propósito promover el pensamiento de los estudiantes a partir de la resolución de problemas y del establecimiento de preguntas que prueben el conocimiento que han ido construyendo en el curso. Ello los ayuda a ser más independientes y a ser estudiantes que autodirigen su propio aprendizaje.

El docente diseñador instruccional es aquel que diseña los materiales de aprendizaje y los contextos en los que se desarrollará el trabajo colaborativo. Por tanto, es quien plantea los objetivos de enseñanza, las actividades y la evaluación de todo el proceso (Collazos et al, 2001).

Asimismo, el docente instructor es quien explica la tarea por realizar, menciona la estructura colaborativa de la sesión, monitorea todo el proceso y lo evalúa. Es decir que, de algún modo, es quien aplica el diseño instruccional del trabajo colaborativo (Collazos et al., 2001).

Por otro lado, existen distintas estrategias de enseñanza y de evaluación que pueden aplicarse al realizar un trabajo colaborativo. Una de ellas es el portafolio, el cual contiene una serie de evidencias en las que se pueden valorar los desempeños de los estudiantes en un curso específico. Dichas elaboraciones dan cuenta del proceso personal seguido por el estudiante que elabora el portafolio durante un curso. Asimismo, las secciones del portafolio se delimitarán, por ejemplo, según las unidades temáticas del curso o podría ser propuesta por el estudiante. Finalmente, el apoyo del docente sobre los portafolios de los estudiantes es un elemento importante en la construcción de este tipo de estrategia (Murillo, 2012).

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA ACTIVIDAD

El trabajo colaborativo planteado responde a los siguientes resultados de aprendizaje

del curso: conocer los fundamentos de la epistemología cualitativa en psicología, identificar los principales diseños de investigación cualitativa y sus criterios de rigor, y conocer el proceso de construcción del método de investigación cualitativa y ser capaz de realizar uno. Como se puede observar, el último resultado de aprendizaje comprende la aplicación de los distintos diseños de investigación. Ello implica conocer y dominar los fundamentos epistemológicos y teóricos de la investigación cualitativa. Por tanto, se estableció un diseño instruccional de dos actividades colaborativas durante el curso para afianzar los conocimientos teóricos necesarios para aplicarlos en el trabajo de investigación que los estudiantes deben desarrollar en el curso.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia inició con el diseño del curso durante el primer semestre del año 2018. El equipo de trabajo del curso, al evaluar el desempeño de los estudiantes durante el año anterior, se dio cuenta de que los estudiantes tenían mucha dificultad para utilizar los aspectos teóricos del curso en el trabajo de investigación que desarrollaban durante todo el semestre académico, a pesar de que se les enviaban lecturas semanales que eran evaluadas dos veces al semestre mediante controles de lectura.

Al consultar con algunos estudiantes del curso de semestres anteriores, se evidenció que su percepción sobre los controles de lectura durante el curso era negativa, ya que, según su parecer, estos no aportaban a su aprendizaje en el curso y solo les generaban ansiedad en los dos momentos del semestre en que se llevaban a cabo.

A partir de esta información, el equipo del curso, conformado por la docente y los jefes de práctica, decidieron reemplazar los controles de lectura por seminarios de integración. Los seminarios tenían como propósito el intercambio de información de

las distintas unidades temáticas del curso entre los estudiantes. Este intercambio de información se realizaba de manera grupal, en los mismos grupos de trabajo en los que ellos desarrollaban la investigación final del curso.

El seminario tenía tres momentos: antes, durante y después del intercambio de información.

Antes del intercambio de información

En este primer momento, se pedía a los estudiantes que escogieran tres evidencias, es decir, registros, documentos, fotografías, cuadros, entre otros, que les hubieran permitido comprender las temáticas de cada unidad trabajada en el curso. Por ejemplo, si para comprender mejor el tema de paradigmas de la investigación cualitativa, realicé un cuadro comparativo a partir de una lectura, la evidencia de aprendizaje era ese cuadro. Una vez escogidas las evidencias, los estudiantes debían escribir una reflexión personal sobre el modo en que cada evidencia aportaba a la comprensión que podían tener del tema trabajado. En el caso del cuadro, tendrían que haber colocado como reflexión el motivo por el cual realizar un cuadro comparativo sobre paradigmas de la investigación cualitativa sobre la base de una lectura específica aporta a comprender de mejor modo dicha temática. Es importante señalar que las evidencias presentadas podían desarrollarse en formato físico o virtual, según la preferencia de los estudiantes.

Durante el intercambio de información

En este segundo momento, los estudiantes debían agruparse en equipos de trabajo. Estos grupos se definían al inicio del semestre considerando los temas de interés de los estudiantes. Para ello, se les solicitaba que lleven a la primera sesión de clase dos artículos de investigación en el que se desarrollaban los temas de su interés. Luego de ello, se les pedía que compartan con toda la clase los temas de

su interés y, de ese modo, ellos comenzaban a juntarse en grupos que no excedieran los cuatro integrantes.

Para iniciar el intercambio de información, se pedía a los estudiantes que, en sus grupos de trabajo, respondieran a dos preguntas formuladas por la docente del curso. Se les asignaba al azar dos preguntas de un banco de preguntas preparado por el equipo de trabajo del curso. Estas preguntas tenían un carácter teórico práctico; es decir, buscaban relacionar la teoría del curso con ciertas decisiones metodológicas que los estudiantes debían tomar durante el desarrollo de su trabajo de investigación. Por ejemplo, se les consultaba sobre qué paradigma de investigación cualitativa utilizarían en su trabajo de investigación y se les pedía sustentar la respuesta con evidencias teóricas.

Luego de recibir las preguntas, los estudiantes debían contestarlas utilizando sus evidencias de aprendizaje y preparando una presentación de cinco minutos en la que comunicaran lo trabajado. Era en este momento en el que se producía la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes a la luz de las preguntas formuladas. En este momento, la docente del curso visitaba cada equipo de trabajo y absolvía dudas o aclaraba ideas de los estudiantes. El tiempo de duración de esta actividad era de sesenta minutos.

Después del intercambio de información

En este último momento, los estudiantes presentaban, en cinco minutos, el resultado de la discusión grupal que habían llevado a cabo en la etapa anterior. Esta parte era muy importante porque la docente incentivaba a los demás estudiantes a realizar preguntas o hacer comentarios sobre las exposiciones de sus compañeros, e iba anotando las intervenciones más críticas, oportunas y que complementaban lo expuesto por el grupo a cargo de una presentación. Para cada caso, la docente realizaba un cierre de cada exposición, en el que aclaraba o reforzaba las

ideas de los estudiantes.

A la mitad del semestre, los estudiantes debían entregar a la docente sus evidencias de aprendizaje, las cuales constituían parte de su portafolio del curso. Hacia el final del semestre y luego de la retroalimentación brindada por la docente sobre los avances, los estudiantes entregaban su portafolio con las tres evidencias escogidas por cada unidad del curso. El curso tenía un total de cinco unidades temáticas.

COMENTARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA

A lo largo de dos semestres aplicando esta experiencia, se ha podido comprobar que el desempeño de los estudiantes mejora en comparación a los estudiantes que desarrollaban controles de lectura en lugar del trabajo en los seminarios de integración. Este cambio se percibe en el equipo de trabajo del curso, pues los estudiantes llegan a sustentar sus trabajos de investigación con un mayor dominio de los aspectos teóricos del curso aplicados a su trabajo de investigación, lo cual era bastante difícil de conseguir con el modelo anterior.

Por tanto, se concluye que introducir el trabajo colaborativo en un curso de investigación cualitativa es sumamente provechoso para los estudiantes, pues los ayuda a encontrar aplicabilidad a los lineamientos teóricos de la investigación. Durante los seminarios de integración, los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar ideas y, a través de ello, de aclarar dudas que hayan podido surgir durante las explicaciones teóricas de la clase o al revisar los materiales sugeridos del curso.

Asimismo, las preguntas los orientan a pensar sobre las bases teóricas que deben tener las decisiones metodológicas que toman durante el desarrollo de su investigación. Por este motivo, al final del semestre, los estudiantes tienen mayor seguridad sobre el por qué han tomado ciertas decisiones metodológicas

en sus trabajos y son capaces de sustentar dichas decisiones utilizando argumentos de la teoría del curso.

Adicionalmente, los mismos estudiantes manifestaron que participar en los seminarios de integración les permitió conocer realmente los aspectos teóricos del curso y aplicarlos de forma deliberada en sus trabajos de investigación.

También, los estudiantes señalaron que el portafolio no solo les permitió reforzar sus conocimientos del curso, sino que lo percibieron como una herramienta que podrán utilizar como fuente de información durante la realización de sus tesis o de algún trabajo de investigación en el que puedan participar en el futuro, siempre y cuando ellos se propongan actualizar las fuentes bibliográficas utilizadas para el desarrollo del mismo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barkley, E. F., Croos, P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Collazos, C., Guerrero, I. Y, & Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Glinz, P. (s. f.). "Un acercamiento al trabajo colaborativo". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/820Glinz.PDF>

Magallanes, J. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf>

Pérez, M. (2002). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-114). Madrid: A. Machado Libros.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). Collaborative work as a didactic strategy for teaching/learning programming: a systematic literature review. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. doi: 10.22430/22565337.731

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: 10.20511/pyr2016.v4n1.90