



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**¿TRABAJAR EN GRUPO O REPARTIRSE LAS TAREAS?**

**C. Sánchez Romero, S. Posé Albacete, M.A. Quesada**

*Facultad de Ciencias. Universidad de Málaga*

c.sanchez@uma.es

**TEMA**

Metodología didáctica: aprendizaje cooperativo

**PALABRAS CLAVE**

Trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, dinámica de grupos, seminario

**CONTEXTO**

La experiencia que se describe en la presente comunicación se llevó a cabo durante el curso 2008-2009 en la asignatura Fisiología Vegetal de la licenciatura de Ciencias Ambientales. Esta asignatura, que se imparte en el tercer curso de esta licenciatura, contaba en el momento de la realización de este estudio con 53 alumnos de los que 19 se apuntaron de forma voluntaria para realizar la actividad propuesta. Dichos alumnos se organizaron en 5 grupos de trabajo.

**OBJETIVOS**

Son muchas las ventajas que se atribuyen al aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria. Sin embargo, todas ellas dependen de que este se lleve a cabo correctamente, es decir, de que el trabajo se realice realmente en grupo, con la consiguiente interacción entre personas. Con el desarrollo de la experiencia objeto de este trabajo, se pretendía analizar la dinámica de los grupos que se habían formado en la asignatura Fisiología Vegetal de la licenciatura de Ciencias Ambientales para realizar un seminario.

**DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La interacción entre personas que implica el trabajar en grupo favorece la existencia de diversos puntos de vista sobre el trabajo a realizar, provoca un proceso de reflexión individual y colectiva y, si se hace correctamente, aumenta el aprendizaje del alumno (Imbernon Muñoz y Medina Moya, 2008). Además, permite desarrollar competencias académicas y profesionales junto con habilidades interpersonales y de comunicación (Fernández March, 2006).

En el marco del proyecto PIE08-054 se propusieron una serie de objetivos entre los que se incluían la adquisición por parte de los alumnos de una serie de competencias tales como

“buscar, seleccionar y sintetizar información en relación a un tópico relacionado directa o indirectamente con la signatura”, “definir objetivos específicos”, “trabajar en grupo de forma cooperativa”, “realizar una presentación en formato electrónico” y “exponer en público una presentación sobre el tópico elegido”.

Para alcanzar estos objetivos, el curso 2008-2009 se diseñó una actividad complementaria que consistía en que los alumnos realizaran en grupo un seminario, sobre un tema relacionado con la asignatura a elegir por ellos, que finalmente debía ser expuesto en clase ante el resto de compañeros. La actividad se planteó como voluntaria y no iba a ser tenida en cuenta en la evaluación de la asignatura. El único `beneficio` que obtenían los alumnos que participaban en la misma era la inclusión en el examen final de la asignatura de una pregunta tipo test relacionada con el tópico tratado en su seminario, de entre tres confeccionadas por ellos mismos.

Los grupos se generaron de forma espontánea sin participación del profesorado salvo el último de ellos en el que se unieron varias personas que habían mostrado su interés por realizar la actividad pero no habían encontrado por sí solos compañeros para llevarla a cabo. El número de integrantes en cada grupo estaba comprendido entre 3 y 5 estudiantes y en la experiencia participaron 3 profesores.

Dado que los alumnos implicados estaban cursando una asignatura de primer ciclo, el seminario se planteó como una experiencia guiada por los profesores, que fueron participando a lo largo de la misma.

Para poder seguir el modo en que se iba a desarrollar la actividad, en la primera reunión se entregó a cada grupo un estadillo en el que debían indicar las actividades llevadas a cabo, el tiempo invertido en cada una de ellas y si se había realizado de forma individual o en grupo.

Para facilitar la comunicación y el intercambio de información se habilitaron en la asignatura alojada en Campus Virtual cinco foros en modo de “grupos separados” de manera que los mensajes solo podían ser vistos por los estudiantes integrantes del grupo, siendo invisibles para el resto de alumnos participantes en la experiencia.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 68,14% del tiempo empleado por los alumnos en la realización del seminario se dedicó a trabajar en grupo. Este tiempo se divide en un 38,81%, dedicado a actividades realizadas solo por los estudiantes, y un 29,31%, destinado a reuniones en las que participaba el tutor.

El tiempo dedicado a la tutorización fue bastante homogéneo entre los distintos grupos, oscilando entre el 18,18 y el 27,27%, salvo en el caso del grupo que se creó en último lugar, en el que, ante la incorporación de un nuevo miembro, fue necesario repetir la reunión inicial. En este caso, el tiempo destinado a reuniones de supervisión llegó al 53.33%.

En lo que se refiere a la dedicación media de los profesores a las tareas de tutorización, esta fue de 7,9 horas. Estos datos ponen de manifiesto la gran cantidad de tiempo que es necesario que el profesorado dedique para poder llevar a cabo este tipo de actividad con alumnos del primer ciclo de una licenciatura. A pesar de ser alumnos de tercer curso, fue necesario un seguimiento continuado durante la realización del seminario. Las labores de supervisión se dieron a distintos niveles y fueron variando durante el desarrollo de la actividad: inicialmente se asesoró a los alumnos en la elección de los temas, presentando diferentes ofertas en los casos en los que el grupo no lo había elegido previamente; a continuación, se llevó a cabo un seguimiento del trabajo ayudando en la búsqueda de información bibliográfica, en la organización de la información que se iba a transmitir y resolviendo dudas. Finalmente, las últimas sesiones de tutoría se destinaron fundamentalmente a supervisar la presentación digital y la exposición oral,

que inicialmente debía ser llevada a cabo por todos los miembros del grupo. En conjunto, se puede concluir que fueron especialmente importantes: el asesoramiento en la búsqueda de información “de calidad” y en fijar los puntos clave a desarrollar en el seminario así como los consejos relacionados con la elaboración de la presentación digital y con la forma de enfrentarse a una exposición en público.

Cuando los estudiantes trabajaban en grupo, se dedicaron a la organización de la información, la redacción del trabajo, la elaboración del esquema de la exposición o la realización de la presentación en powerpoint. Dos de los grupos también llevaron a cabo de forma conjunta la búsqueda de bibliografía.

El porcentaje de tiempo dedicado al trabajo cooperativo presenta muchas variaciones. Así, dos grupos dedicaron al trabajo en grupo el 66,94 y el 73,30% de su tiempo mientras que el resto destinaron entre el 12,38 y el 24,16%. Queda claro que mientras en dos de ellos se está llevando a cabo realmente un aprendizaje colaborativo, tal y como se pretendía al diseñar la actividad, el resto realiza el trabajo mayoritariamente de forma individual y parece reunirse únicamente para coordinarse o repartir tareas y, en el último momento, para montar la presentación digital.

El resto del tiempo dedicado a la realización del seminario, el 31,86%, lo dedicaron a trabajar individualmente. Al igual que ocurre con el tiempo dedicado al trabajo en grupo, también en esta variable se observan desviaciones típicas importantes. La principal actividad que se realizó de forma individual fue la búsqueda de información; de hecho, la mayoría de los grupos realiza esta labor solo individualmente. Sin embargo, en tres de los grupos también se lleva a cabo individualmente la redacción del trabajo o la elaboración de la presentación.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto dinámicas de trabajo muy diferentes dependiendo del grupo. De acuerdo con De Miguel y col. (2005) podemos concluir que el término trabajo en grupo es bastante equívoco ya que pone énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que hace relevante o dota de valor añadido esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los elementos del grupo. En nuestro caso, mientras en dos de los grupos parece que el trabajo se ha llevado a cabo realmente en conjunto, en los otros tres la interacción entre personas se puede considerar que ha sido muy escasa y, por lo tanto, parece poco probable que haya podido darse un aprendizaje realmente cooperativo.

Las razones por las que se generan diferentes dinámicas de grupo constituyen un aspecto muy interesante en este tipo de experiencias ya que determinan que el aprendizaje sea realmente colaborativo o que constituya una simple fragmentación del trabajo. Aunque en la presente experiencia no se profundizó en este aspecto, en uno de los grupos donde este problema fue más evidente se percibió una clara actitud de liderazgo por parte de uno de sus miembros.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias para controlar la participación de los diferentes miembros del grupo en la realización del trabajo. En los casos en que los que se observe que determinadas personas adquieren un papel predominante; una posible solución, tal y como proponen Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008), es asignar papeles concretos o pedir intervenciones al resto del grupo.

Un aspecto interesante que emerge de la realización de esta experiencia es la relevancia que adquirió el Campus Virtual. Esta plataforma de enseñanza-aprendizaje se reveló como una de las herramientas clave para la realización de la actividad. A través de ella se mantuvo toda la comunicación entre alumnos y entre estos y su tutor. Asimismo, se usó como vía para el intercambio de todo tipo de información: recursos bibliográficos, enlaces a páginas web, etc. En definitiva, se puede concluir que Campus Virtual demostró ser un instrumento clave para la realización de actividades colaborativas en las que se prevé una alta dosis de no presencialidad, como es el caso de la experiencia llevada a cabo. No obstante, somos conscientes de que este

entorno virtual presenta aún más posibilidades y que, en este contexto, aún se le podría haber sacado más partido, por ejemplo, a través del uso de los wikis.

## **BIBLIOGRAFÍA**

FERNÁNDEZ MARCH A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

IMBERNON MUÑOZ F. Y MEDINA MOYA J.L. (2008) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. *Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: Editorial Octaedro.

DE MIGUELL DÍAZ M. Y OTROS (2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.