

# EL FOMENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

## COLLABORATIVE WORK DEVELOPMENT THROUGH THE UNIVERSITY TUTORSHIP

EMILIO CRISOL MOYA<sup>1</sup>

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación  
Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Campus Universitario la Cartuja, S/N 18171 Granada  
Granada, España  
[ecrisol@ugr.es](mailto:ecrisol@ugr.es)

BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ<sup>2</sup>

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación  
Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Campus Universitario la Cartuja, S/N 18171 Granada  
Granada, España  
[beabarrero@ugr.es](mailto:beabarrero@ugr.es)

EVA F<sup>a</sup> HINOJOSA PAREJA<sup>3</sup>

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación  
Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Campus Universitario la Cartuja, S/N 18171 Granada  
Granada, España  
[ehinojosa@ugr.es](mailto:ehinojosa@ugr.es)

Recibido: 15/06/2011 Aceptado: 19/07/2011

### RESUMEN

*Como consecuencia de la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las necesidades sociales cambiantes, la Educación Superior se perfila de un modo distinto a cómo se venía desarrollando. Estas modificaciones implican una actualización en la metodología docente, ahora centrada en el estudiante y en sus características y necesidades. En este enclave, la tutoría se sitúa entre las principales funciones del docente. Puente entre la realidad de los estudiantes y los nuevos planteamientos metodológicos, favorece la*

---

1 Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada. Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

2 Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Becaria FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

3 Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Becaria FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

*adquisición de competencias y el aprendizaje autónomo. Este trabajo muestra una experiencia de dinamización tutorial acorde con los nuevos preceptos. La valoración de la experiencia, basada en la evaluación realizada mediante mapas conceptuales, nos dará pistas sobre las potencialidades del proceso desarrollado.*

#### PALABRAS CLAVE

*TUTORÍA, UNIVERSIDAD, TRABAJO COLABORATIVO, ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES), MAPA CONCEPTUAL*

#### ABSTRACT

*As a result of convergence in EHEA and changing social needs, Higher Education is shaping up differently to how it was developing. These changes require an upgrade in teaching methodology, now focusing on the student and their characteristics and needs. In this setting, mentoring is among the main functions of the teacher. Bridge between student's reality and new methodological approaches, encourages the acquisition of competences and independent learning. This work presents an experience in order to revitalizing tutorship in keeping with new requirements. The experience assessment, based on evaluation by concept maps, give us clues about the potential of the development process.*

#### KEY WORDS

*TUTORING, UNIVERSITY, COLLABORATIVE WORK, EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA) CONCEPT MAP*

### 1. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: POSIBILIDADES DESDE LA CREACIÓN DEL EEES

Los convulsos cambios que acontecen en la actualidad, a nivel social y epistemológico, están transformando la Universidad convirtiéndola en una institución sustancialmente diferente a la que conocíamos, y que implica, cuanto menos, nuevas maneras de enseñar y de aprender. Uno de sus principales propósitos es la formación de profesionales competentes que dispongan de herramientas suficientes para hacer frente a los desafíos que presenta el desempeño de su labor profesional en la sociedad en la que vivimos.

La propia evolución de las universidades, que ha girado desde una perspectiva de minorías a una enseñanza de masas, ha supuesto la necesidad de mejorar la atención a los estudiantes, introduciendo actuaciones enfocadas a una relación más personal e individualizada con los estudiantes (García y Troyano, 2009). Demandas sociales de calidad y competitividad que han puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en nuestro sistema universitario.

De otro lado, a raíz de la firma de la Declaración de La Sorbona (1998) y la posterior Declaración de Bolonia (1999), la Educación Superior europea se ha visto inmersa en un proceso de profundos cambios con la finalidad de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior con una estructura y un proyecto comunes. El objetivo de armonizar los sistemas universitarios europeos, de incrementar la competitividad a nivel internacional, en resumidas cuentas, de establecer una Europa del conocimiento (MEC, 2003) ha implicado para la Universidad Europea todo un impulso hacia la transformación necesaria que requieren los nuevos tiempos.

La principal consecuencia de este proceso de convergencia es que esta nueva

Universidad deberá responder a las necesidades de los nuevos estudiantes, fomentar la adquisición de competencias y favorecer el desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sanz Oro, 2009). Estos cambios, en un principio con un cariz eminentemente institucional, implican importantes transformaciones a nivel administrativo y pedagógico (Zabalza y Escudero, 2004). Desde el ámbito pedagógico, nos encontramos ante una Universidad que vuelve la mirada hacia el estudiante y su aprendizaje. Por ello, se incorpora un nuevo sistema de créditos que está centrado en el estudiante y se fundamenta en las horas de trabajo necesarias para conseguir los objetivos marcados. Éstos deben estar basados en los resultados del aprendizaje y las competencias que el estudiante debe adquirir, las cuales expresan su habilidad para desarrollar con éxito determinadas funciones.

Tales propuestas implican la modificación de la metodología docente, del propio rol de los profesores y de sus concepciones acerca de la docencia y todo cuanto ésta implica. También afecta a los estudiantes, a su actividad y a su aprendizaje, ahora más autónomo y focalizado en la adquisición de competencias no solo específicas, sino también generales y transversales. Medidas de gran trascendencia que han conllevado que el denominado cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje, se haya establecido como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio.

En todo este engranado que supone el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje promovido desde el proceso de convergencia, la acción docente y el aprendizaje del estudiante serán los protagonistas. En ambos casos, la orientación y tutoría del profesor alcanzan una especial relevancia, pues en este nuevo modelo los estudiantes deberán necesitar mayor apoyo y asesoramiento por parte del profesor (Fonseca y Aguaded, 2007). La tutoría se convierte en un elemento primordial, clave para la mejora de la calidad en la educación universitaria (Michavila y García, 2003).

En este contexto, hemos de entender la tutoría como una tarea propia del profesor y de la acción docente, siendo así una actividad de orientación y guía desarrollada por el tutor (Boza y otros, 2000). Concretamente, en el ámbito universitario, será aquella *actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral -intelectual, profesional y humano- de los estudiantes universitarios* (García Nieto y otros, 2005, 191), todo un proceso de *artesanía en la persona humana* (Raga, 2003, 53). Para que esta definición de tutoría cobre la fuerza que los preceptos del Proceso de Bolonia plantean y favorecen, será necesario revitalizarla, retomar sus beneficios y funciones tradicionalmente olvidadas e infrautilizadas en el mundo universitario: será necesario dejar atrás la disociación existente entre acción docente y acción tutorial; dotarla de contenido intencional -al igual que ocurre con las asignaturas- (Sanz Oro, 2005) y de una estructura de funcionamiento concreta; pasar de una tutoría tradicional, a una integrada con la acción docente, continua, obligatoria, evaluada, que pretende orientar y guiar el proceso de aprendizaje a partir de una construcción conjunta del conocimiento (Gairín y otros, 2004). En definitiva, ha de ser una parte indispensable de la docencia universitaria, destinada a labores de asesoramiento a los estudiantes de forma más personalizada, atendiendo a las circunstancias sociales y personales de cada individuo (Troyano y García, 2007).

La puesta en práctica de estas sugerencias requiere la adquisición de una serie de competencias que el profesor debe poseer, competencias personales, técnicas e informativas (Lázaro, 2003; Martínez Lirola, 2007; Rodríguez 2004). Todos los factores mencionados habrían de contribuir a *implantar una formación capaz de*

*romper el contrato social perverso implícitamente existente de lección-apuntes-examen-créditos y de convertirla en autoestudio-tutoría-trabajo-evaluación-satisfacción* (Gairín y otros, 2004, 65).

Esta necesidad de transformación en la consideración y utilización de la tutoría, no solo es impuesta desde el proceso de convergencia, también es una necesidad sentida por los propios profesores (García Nieto y otros, 2005) aunque en la práctica se decanten más por una tutoría exclusivamente académica, sustentada en la asignatura (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005). Tal relevancia y apoyos (profesorado, administración, etc.) deberán constituir el revulsivo necesario para un cambio en la cultura de la universidad (Hargreaves y Fink, 2006). Algunas pautas para ello son: participación de profesores y estudiantes, convirtiéndose en agentes activos del cambio; utilizar la mentoría y tutoría entre iguales como modalidades con gran valor formativo; implantar servicios técnicos para el apoyo a la función tutorial; hacer énfasis no solo en la tutoría académica sino también en la profesional y la personal; paliar los problemas y obstáculos en la organización y/o carencia de recursos y medios para la puesta en práctica de la tutoría (García Nieto y otros, 2005).

## **2. EL POTENCIAL DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA EL NUEVO MODELO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD**

Como ya conocemos, una de las características del EEES es considerar los títulos universitarios en términos de resultados del aprendizaje y, esencialmente, expresados en forma de competencias. De este modo, la sociedad moderna delega en la Educación Superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yáñez y Villardón, 2006). Entre estas competencias se destacan algunas como: Aprender a aprender; Organizar y planificar; Analizar y sintetizar; Aplicar los conocimientos a la práctica; Adaptarse a nuevas situaciones; Expresar con claridad de manera oral y escrita en la propia lengua; Capacidad crítica y autocrítica; Trabajar de forma cooperativa en equipo; Capacidad de iniciativa; Capacidad de liderazgo; Conocer una segunda lengua. Se trata, en definitiva, de la implantación de un modelo educativo basado en la adquisición de unas habilidades que capacitan para la investigación y para el mundo laboral, y que debe asumir todo el alumnado.

Una de las competencias que aparece recurrentemente en los currículos del ámbito universitario, es el trabajo en equipo y, más recientemente, el trabajo colaborativo. El aprendizaje colaborativo se puede considerar una filosofía de interacción en la que los estudiantes trabajan en grupos reducidos desarrollando una actividad de aprendizaje. Es decir, se está haciendo referencia a una estrategia que se basa en el manejo de diferentes aspectos como la complementariedad y la confianza mutua entre los miembros de un equipo a través de la comunicación, la coordinación y el compromiso entre ellos.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), lo consideran como un método docente adecuado para promover el aprendizaje conjunto de estudiantes, con conocimientos y habilidades diferentes. Dentro del grupo, los estudiantes comparten información, asumen una tarea específica, se responsabilizan no solo de su aprendizaje sino también del aprendizaje de sus compañeros. Así experimentan las ventajas de la ayuda mutua; reconocen la importancia del trabajo en grupo; asumen la diversidad presente en sus miembros; configuran la búsqueda de fines comunes y comparten

su consecución (Goikoetxea y Pascual, 2008).

El aprendizaje colaborativo requiere, para ser tal, que el trabajo del grupo discorra de acuerdo a unos principios o características esenciales. Algunas de ellas son las siguientes (Cabero y Llorente, 2007):

- Se basa en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad y características de los miembros.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo, de modo que la responsabilidad es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas.

En resumen, el aprendizaje colaborativo, como afirma Ovejero (1990), debe basarse en el principio general de intervención, por lo tanto, un individuo no alcanzará sus objetivos si el resto de los participantes tampoco consiguen el suyo. Es decir, se refiere a la interacción conjunta para alcanzar propósitos previamente determinados.

Desde esta perspectiva, la competencia de trabajo colaborativo representa claramente el espíritu del EEES, donde queda priorizada la capacidad de «aprender a aprender» en un entorno participativo, caracterizado por el trabajo en equipo y la implicación responsable del estudiante en su propio aprendizaje.

Entendiendo la importancia conferida a esta competencia, la experiencia que describimos tiene como principal finalidad el fomento del trabajo colaborativo a través de la función tutorial. De este modo, pretendemos mostrar un ejemplo práctico de cómo potenciar la adquisición de competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida, haciendo uso de un espacio de gran relevancia en el contexto universitario actual como es la tutoría.

### **3. FOMENTANDO EL TRABAJO EN EQUIPO A TRAVÉS DE LA DINAMIZACIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI**

#### **3.1. Contextualización**

La experiencia que presentamos ha tenido lugar en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona) durante el segundo semestre de 2010. Dentro del universo de estudiantes de Magisterio de esta Universidad, la población a la que se dirige la experiencia se centra en los estudiantes del primer curso de la especialidad de Magisterio de Educación Infantil. La muestra está compuesta por veinticinco estudiantes de ambos sexos (72% mujeres y 18% hombres), con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años.

En este contexto, los tiempos de tutoría están destinados a la promoción de competencias consideradas importantes para el desarrollo formativo de los estudiantes. Para ello, el docente encargado de dinamizar la tutoría ha programado la acción tutorial de una manera acorde con los preceptos del EEES. Algunas de las acciones más relevantes, en este sentido, consisten en hacer uso de la experiencia y de los conocimientos de profesionales externos e internos al contexto universitario, invitando a las aulas a distintas personas especializadas en diferentes ámbitos, en función de las necesidades que presenta el propio alumnado.

### **3.2. Finalidades y metodología**

Nuestra labor concreta, como pedagogos/as, se ha enmarcado dentro del Plan de Acción Tutorial descrito y ha consistido en el desarrollo de dos sesiones enfocadas al trabajo colaborativo, competencia de gran relevancia tanto en el inicio de la formación universitaria como para su posterior desempeño profesional.

Ambas sesiones se han adecuado a las propuestas del EEES en relación a la tutoría universitaria, en cuanto a que introducen contenidos específicos y son posteriormente evaluadas, se integran dentro de la acción docente desarrollada en la titulación y se planifican de acuerdo a las necesidades de los propios estudiantes inmersos en el proceso. Las sesiones se han estructurado de forma similar: al comienzo tenía lugar una dinámica que desembocaba en un debate con y entre los estudiantes. A través de la discusión en grupo, se iban progresivamente introduciendo aquellos contenidos básicos que debían adquirir sobre la temática planteada. A continuación, a modo de resumen de la sesión, tenía lugar una puesta en común sobre los aspectos más relevantes discutidos, aquellas dudas o cuestiones que suscitaban aún interés (a fin de trabajarlas en futuras sesiones) y los elementos más afianzados. Finalmente, como proceso de evaluación, se les solicitaba a los estudiantes que, mediante pequeños grupos, elaboraran un mapa conceptual sobre la sesión desarrollada.

Una de las características principales de las sesiones, y que posteriormente nos ha ayudado a evaluarlas, comprenderlas y poder ejemplificar la manera en la que los propios estudiantes las vivieron, fue la figura de un relator-observador. Su cometido fue observar y anotar sistemática y comprensivamente las conductas, actitudes, palabras y hechos de sus compañeros/as. Sus comentarios serán utilizados a continuación en la presentación de la experiencia (en cursiva y entrecomillado) con el fin de vislumbrar los aspectos de mayor importancia y los logros alcanzados.

### **3.3. Desarrollo de la experiencia**

#### ***Sesión 1. La necesidad del trabajo en equipo***

El taller dio comienzo con una pequeña introducción sobre el propósito de las dos sesiones que íbamos a realizar, centradas en el trabajo en equipo.

La primera sesión giró en torno a la potencialidad del trabajo en equipo y a las distintas técnicas de acuerdo necesarias para la toma de decisiones conjunta. Partiendo de que conocían algunas cuestiones básicas respecto al trabajo en equipo,

comenzamos con una dinámica: "Perdidos en la luna"<sup>4</sup>. Como nos indica el relator, los estudiantes pensaron:

"¡Menudo aprieto! Perdidos, en la luna,... y con más gente" pensamos algunos. Y es que hay situaciones en las cuales, las personas, y debido a las pautas de comportamiento más habituales de nuestra sociedad, preferimos acometer los grandes retos de manera individualizada. El taller propuesto está enfocado para tomar conciencia de lo contrario: ¿acaso no es mejor solucionar los problemas en grupo y con una actitud colaborativa? "Demasiados problemas, más problemas a solucionar" piensan o pensamos algunos/as, lo veo en nuestras miradas, en el día a día, en la multitud de trabajos grupales que realizamos; en general queremos trabajar solos.

Creemos que el debate fue muy fructífero, lo que más en toda la sesión, enmarcado en un clima de cordialidad e intercambio conjunto. Hubo una participación mayoritaria. Surgieron muchas ideas entre las que podemos destacar la necesaria capacitación en habilidades sociales y escucha activa para el trabajo en grupo, así como la importancia de tener herramientas, técnicas que les permitan llegar al acuerdo. Asertividad, empatía, comunicación, liderazgo compartido, etc. fueron cuestiones muy recurridas.

"El problema más observado por mi parte es que quizás no nos cueste llegar a consensos en los que creemos que estamos de acuerdo, el problema más extendido durante esta ronda era comunicativo. Unos hablaban e imponen, a otros ya les está bien,... modelos pasivos y agresivos una y otra vez, poca asertividad y escucha activa, ahí se ha centrado el problema en algunos equipos para llegar a un debate rico y poder mostrar las mejores soluciones; en general, no sabemos comunicarnos".

Dado el interés surgido a lo largo del debate en la primera sesión, quedó como tarea pendiente profundizar en qué técnicas concretas podrían aplicarse para llegar al consenso en el trabajo en equipo que realizan diariamente. Éste sería el punto desde el que se iniciaría la segunda sesión.

"El debate ha sido la parte en la que el grupo hemos estado más participativos y callados, ha sido interesante y se ha llegado a la conclusión que necesitamos herramientas reales o trucos para ser más asertivos y conseguir el consenso".

Para cerrar la sesión, resumimos en forma de claves las ideas más importantes comentadas, tanto por nuestra parte como las surgidas a través del debate entre los estudiantes:

- El trabajo en equipo debe ser una forma de organización y trabajo fomentada pero nunca impuesta.

---

4 "Perdidos en la luna" es una dinámica dedicada a la concienciación de las ventajas que aporta la colaboración y la participación de todos a la resolución de los problemas, y al desarrollo de algunas estrategias para llegar a acuerdos de grupo. La actividad consiste en comparar los resultados de la resolución de una situación conflictiva de manera individual y su resolución de manera cooperativa. Para mayor profundización consultar ANTONS, K. (1986). *Prácticas de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

- El trabajo en equipo debe pasar por la individualidad y no por el individualismo, es decir, debe tenerse en cuenta las percepciones individuales de cada uno sin que éstas nos aíslen de los demás.
- Para que un trabajo en equipo sea eficaz, el éxito de todos es una condición irrevocable para el éxito individual.
- “Dos siempre es más que uno más uno”: cada persona tiene una percepción diferente de la realidad. No se tratará, por tanto, de negar la opinión de ningún miembro del grupo, sino de interrelacionar para llegar al acuerdo mutuamente. Este esfuerzo conjunto potenciará la sinergia del grupo.
- Lo más importante es creérselo: tener confianza de que somos capaces de trabajar en grupo y solventar los conflictos que esto pueda acarrear.

## **Sesión 2. Roles para el trabajo en equipo**

En línea con lo comentado en la primera sesión, comenzamos esta segunda resumiendo las conclusiones más importantes y entregando (a petición de los estudiantes) un ejemplo de técnica para llegar al consenso: La técnica del grupo nominal<sup>5</sup>.

Al igual que trabajábamos en la sesión anterior, iniciamos esta segunda haciendo hincapié en la necesidad e importancia del trabajo en equipo, centrándonos esta vez en los diferentes roles que se pueden desempeñar en un equipo de trabajo. Consideramos que podía ser beneficioso para los estudiantes conocer qué papel juega cada uno de los miembros del grupo a la hora de afrontar una tarea común. Con el propósito de continuar una dinámica de debate y participación, desarrollamos la actividad: “Ejercicio del cuadrado”<sup>6</sup>. El relator nos resumía así su visión del objetivo de la sesión:

“Sesión en la que se intentan dar una serie de técnicas para el consenso, en la cual, a través de un taller de trabajo grupal se intentan analizar los modos de trabajar en equipo y los diferentes roles dentro de los grupos”.

A lo que contribuyó esta dinámica fue a comprobar que todos desempeñamos un rol a la hora de trabajar en equipo. No todos lo hacemos de la misma manera, no trabajamos igual, pero sí todos tenemos un lugar que ocupar dentro del grupo, siendo nuestro desempeño igual de importante que el de los demás.

El desarrollo de la dinámica fue agitado. En primer lugar, debatían incesantemente de manera grupal. Desde fuera, observamos cómo algunos de los participantes manifestaban un estado de tensión cuando sus compañeros conseguían el objetivo

5 La “Técnica del grupo nominal” es una técnica que trata de guiar el proceso de decisión asegurando una participación igualitaria de los miembros y una ponderación equilibrada de las ideas. La actividad se desarrolla a través de seis fases destinadas a la argumentación, reflexión y priorización de ideas de modo grupal (Van de Ven y Delbecq, 1972).

6 El “Ejercicio del cuadrado” es una dinámica que busca analizar algunos aspectos de cooperación en la solución de problemas de forma conjunta y sensibilizar a los participantes acerca de las conductas que obstaculizan o contribuyen a la solución de problemas de grupo. La tarea de cada grupo consiste en confeccionar un cuadrado utilizando distintas piezas que previamente se habrán entregado a cada equipo. La correcta finalización de la actividad vendrá mediatizada por la colaboración entre los distintos grupos participantes. Para mayor profundización consultar Antons, K. (1986). *Prácticas de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

y ellos no. El proceso que siguió fue curioso: hubo grupos que, de manera consensuada, consiguieron el propósito marcado. En este momento, aumentó la tensión más aún. Una vez conseguida la meta, algunos grupos, sin embargo, quedaron al margen negando la ayuda a otros compañeros. Finalmente, tres de los cinco grupos consiguieron terminar con éxito la tarea.

“Las soluciones más habituales eran las negociaciones de piezas una a una por necesidad, pero en el momento que las piezas han escaseado y no había manera de cerrar todos los cuadrados los grupos, aunque había un grupo que lo demandaba amparándose en el trabajo cooperativo, han dado por zanjadas las negociaciones y dando por bueno el resultado pese a haber equipos que no habían podido finalizar el taller y no habían sido ayudados”.

Desde estas cuestiones, se abordaron una serie de claves que consideramos de gran relevancia:

- Necesidad de un planteamiento más global en la resolución de problemas.
- Importancia de la empatía y de la corresponsabilidad en la ejecución de las tareas.
- El fin no justifica los medios: dimensiones éticas del trabajo en equipo.
- Volvió a surgir la idea de que el éxito de uno pasa por el éxito de todos, esta vez aplicado a una dimensión más colectiva: el éxito de un grupo, pasaba por el éxito de todos los grupos.

El debate continuó con una cuestión: *¿qué conductas habéis observado a lo largo de la dinámica?* Siguiendo sus comentarios, resumimos que se observaron diferentes conductas que obstaculizaron seriamente el trabajo en equipo: manipulación, individualismo, desconfianza, falta de ética, etc. Sin embargo, también pudimos comprobar cómo otras conductas lo facilitaron enormemente: pensamiento global, solidaridad, empatía, escucha, cohesión, etc. Tal debate desembocó en la explicación de la teoría de los Roles de Belbin<sup>7</sup>. Tras la exposición de los distintos roles, les propusimos que, a partir del documento resumen que les entregamos, reflexionaran e hicieran autoexamen de manera que pudieran comprobar qué roles son los más afines a su manera de trabajar.

“Se ha realizado una observación donde se han analizado las actuaciones y las posibles soluciones a las cuales se podía haber prestado atención y se han explicado los diferentes roles de las personas dentro de un equipo de trabajo: los roles sociales, los mentales y los de acción”.

Para profundizar un poco más en la temática, preguntamos a los estudiantes sobre las ventajas e inconvenientes que observaban en cada rol, escribiendo en la pizarra las ideas que iban surgiendo.

---

<sup>7</sup> La teoría de los “roles de Belbin” tiene su origen en una investigación desarrollada por la Dra. Meredith Belbin con el propósito de hallar patrones de comportamiento en los equipos. La investigación tuvo como principal resultado que existen nueve patrones de comportamiento que las personas pueden adoptar cuando trabajan en equipo, cada una de ellas con una serie de peculiaridades, cuya distribución será decisiva para determinar el funcionamiento de los grupos de trabajo. Para profundizar consultar: <http://www.belbin.com>

Tras este proceso de análisis, surgieron algunas cuestiones por parte de los estudiantes que volvieron a generar debate: ¿todos los roles son igual de necesarios?, ¿es posible adoptar distintos roles en función del contexto?, ¿qué ocurre si un grupo es homogéneo en la cuestión de los roles?, ¿es necesaria la heterogeneidad? Es decir, ¿que todos los roles aparezcan?

Para cerrar la sesión, resumimos en forma de claves las ideas más importantes comentadas:

- Es importante conocer los distintos roles que cada uno adopta en un grupo de trabajo para poder afrontar la tarea con mayor eficacia.
- En el trabajo en equipo no hay "ni buenos ni malos", todas las funciones, todos los papeles con sus virtudes y a pesar de sus inconvenientes, son compatibles y necesarios.
- A la hora de desarrollar un trabajo en grupo debemos tener en cuenta nuestra conducta y cómo ésta afecta a los demás: consideramos necesaria una visión crítica, global y éticamente justificada a la hora de conseguir nuestros objetivos.
- Una cuestión clave ineludible es la corresponsabilidad. En línea con lo concluido en la primera sesión, el trabajo individual no debe equipararse en ningún momento con individualismo.

### 3. 4. Evaluación de la experiencia

Sin pretender llevar a cabo un proceso evaluativo exhaustivo, hemos utilizado la elaboración conjunta de mapas conceptuales con la intención de visibilizar los progresos conseguidos por los estudiantes y tomarlos como herramienta de retroalimentación. Paralelamente hemos considerado, de una manera informal, los comentarios emitidos a lo largo de cada una de las sesiones por el relator-observador así como la de los propios estudiantes que han participado en la experiencia.

Las pautas establecidas para su desarrollo de los mapas conceptuales fueron que, mediante pequeños grupos, elaboraran un mapa conceptual que reflejara los contenidos que ellos habían considerado más importantes a lo largo de dos sesiones de trabajo. Para ello, los estudiantes se organizaron en cinco grupos heterogéneos con el mismo número de integrantes.

Esta estrategia ha demostrado ser una herramienta eficiente para el aprendizaje al plasmar, sobre un contenido concreto, las diferentes relaciones entre conceptos generales y específicos, y su organización a través de jerarquías, interrelaciones, ramificaciones, entrecruzamientos y palabras de enlace (Novack y Gowin, 1984). Así mismo, nos ha permitido analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos expuestos en las sesiones de trabajo y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo. Otras utilidades que hemos tenido en cuenta en la utilización de los mapas conceptuales como estrategia de evaluación de nuestra experiencia han sido: resumir lo que se ha aprendido, planificar las sesiones de trabajo de acuerdo al conocimiento adquirido, mejorar condiciones efectivas para el aprendizaje, promover pensamiento crítico, apoyar la cooperación y colaboración, y organizar contenido de las sesiones, entre otras (Cañas y Badilla, 2005; Coffey y otros, 2003).

Con la intención de valorar cada uno de los mapas elaborados hemos tenido en cuenta criterios como los siguientes:

- Cantidad y calidad de los conceptos reflejados.
- Jerarquía establecida correctamente.
- Relaciones correctas entre los conceptos utilizados.
- Interrelación entre las dos sesiones de trabajo.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, uno de los mapas realizados sobre los conocimientos adquiridos en las dos sesiones.

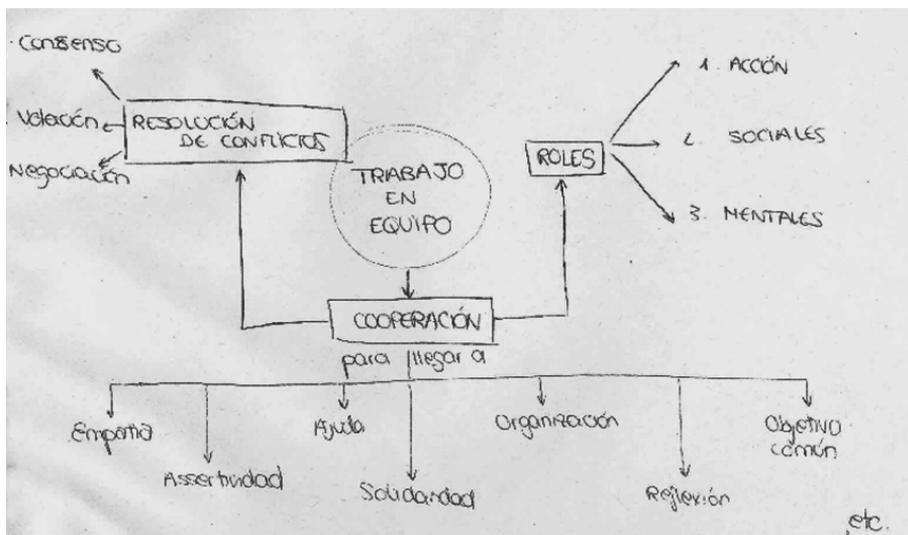


Figura 1: Mapa conceptual sobre trabajo colaborativo

### 3. 5. Lecciones aprendidas

Las sesiones desarrolladas y su posterior evaluación nos han permitido extraer una serie de conclusiones a modo de lecciones aprendidas que se exponen a continuación.

En relación al aprendizaje de los propios estudiantes la evaluación obtenida a través de los mapas sugiere que han adquirido conceptos y procedimientos desarrollados en las sesiones. En todos los casos se muestran, al menos, dos de los cuatro criterios de valoración previamente establecidos, lo que indica que los estudiantes han interiorizado aspectos importantes relacionados con el trabajo colaborativo en el desarrollo de las tareas de clase. En el terreno profesional, las sesiones desarrolladas han favorecido la autocrítica y el aprendizaje recíproco, mediante la reflexión conjunta sobre el individualismo imperante en el trabajo y en el aprendizaje y la necesidad de trabajar en equipo. En el ámbito personal, la dinámica emprendida ha potenciado la mejora de habilidades sociales relacionadas con la empatía, la comunicación y una resolución de conflictos asertiva. Además, tras las reflexiones y discusiones grupales, hemos podido observar cómo los estudiantes manifiestan haber aplicado a su vida profesional el trabajo colaborativo, entendiéndolo como beneficioso para su futuro personal y profesional.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje iniciados en las sesiones de trabajo,

nos situó, como ponentes, en un rol alejado de la tradicional transmisión de contenidos. Los estudiantes, en el transcurso de la experiencia, pudieron adquirir conocimientos no solo de manera teórica, sino que experimentaron qué significa e implica trabajar colaborativamente, vivenciaron su aprendizaje. Esto contribuyó al desarrollo de roles más cercanos a la facilitación y guía del aprendizaje, al acompañamiento de los estudiantes en su vivencia y a la colaboración con ellos a la hora de organizar los nuevos contenidos y procesarlos de manera adecuada, de acuerdo a su conocimiento previo.

Por otra parte, la metodología empleada nos ha dirigido hacia un concepto de acción tutorial más cercano al propuesto desde el EEES. La tutoría se convierte en una parte más de la acción docente, vinculada estrechamente a ella y a las necesidades de los estudiantes; también se le otorgan contenidos, estructurados y planificados previamente; es una acción evaluada e integrada plenamente en el currículum y en la planificación horaria, cumpliendo así con las indicaciones que autores como Gairín y otros (2004) reclaman para la tutoría en el contexto actual de la Educación Superior.

En definitiva, las sesiones emprendidas han supuesto una experiencia de dinamización tutorial positiva y acorde con los nuevos planteamientos metodológicos. Nos ha acercado a las necesidades de los estudiantes en la sociedad actual, pues será de ellos mismos de quienes parta la idea de desarrollar técnicas de trabajo colaborativo y también serán ellos quienes dirijan el ritmo y la progresión de las distintas sesiones de trabajo. Desde nuestra experiencia, hemos intentado responder a estas necesidades fomentando competencias como el trabajo en equipo y favoreciendo su desarrollo en otras facetas de la vida privada y profesional de los estudiantes, tareas ambas encomendadas a la "nueva" universidad y puestas de manifiesto por Sanz Oro (2009).

Conscientes de las limitaciones de la experiencia referida al tamaño de la muestra y la brevedad de las sesiones proponemos, como posibles medidas para la mejora, la continuidad de la acción tutorial emprendida, la ampliación de esta a otras titulaciones y la realización de un seguimiento más detallado en el que se utilicen criterios que atiendan a la diversidad de perfiles de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

**ANTONS, K.** (1986). *Prácticas de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

**BOZA, A., SALAS, M., IPLAND, J., AGUADED, M. C., FONDÓN, M. A., MONESCILLO, M. y MÉNDEZ, J. M.** (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.

**CABERO, J. y LLORENTE, M. C.** (2007). "Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje". Edutec. [Revista Electrónica de Tecnología Educativa](#), 23. 07/07.

**CAÑAS, A. J., y BADILLA, E.** (2005). *Pensum No Lineal: Una Propuesta Innovadora para el Diseño de Planes de Estudio*. Actualidades Investigativas en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, 5, 2-21 Edición Especial.

**COFFEY, J. W., CARNOT, M. J., FELTOVICH, P. J., FELTOVICH, J., HOFFMAN, R.**

**R., CAÑAS, A. J., et al.** (2003). *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support* (No. Technical Report submitted to the US Navy Chief of Naval Education and Training). Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition.

**FONSECA, M. C. y AGUADED, J. I.** (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblo.

**GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D.** (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-78.

**GARCÍA NIETO, N; ASENSIO MUÑOZ, I; CARBALLO SANTAOLALLA, R; GARCÍA GARCÍA, M; y GUARDIA GONZÁLEZ, S.** (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea". *Revista de Educación*, 337 189-210.

**GARCÍA, A. J. y TROYANO, Y.** (2009). "El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad". Red U, *Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10 Disponible en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3/](http://www.um.es/ead/Red_U/3/) (Consultado el 05/04/2010).

**GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G.** (2008). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf> (Consultado el 07/04/2010).

**HARGREAVES, A. y FINK, D.** (2006). "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo". *Revista de Educación*, 339, 43-58. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197> (Consultado el 30/11/2008).

**JOHNSON, D., JOHNSON R. y HOLUBEC, E.** (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

**LARA RAMOS, A.** (2008). *La función Tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

**LÁZARO, A.** (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavila; J. García Delgado (eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM Cátedra Unesco.

**LOBATO, C., DEL CASTILLO, L. y ARBIZU, F.** (2005). "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 145-164.

**MARTÍNEZ LIROLA, M.** (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7 31-43.

**MEC** (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Madrid: MEC.

**MICHAVIDA, F. y GARCÍA, D.** (Eds) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.

**NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B.** (1984). *Learning How to Learn*. New York, NY: Cambridge University Press.

**OVEJERO, A.** (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

**RAGA, J. T.** (2003). La Tutoría, reto de una universidad formativa. F. Michavila; J. García Delgado (eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM Cátedra Unesco.

**RODRÍGUEZ, S.** (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro: ICE-UB.

**SANZ ORO, R.** (2005). "Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría". *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95.

**SANZ ORO, R.** (coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.

**TROYANO, Y. y GARCÍA, A. J.** (2007) Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Boletín de la RED-U Red Estatal de Docencia Universitaria* (2009.) Nº 3, 1-8. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3087587> (Consultado el día 8/04/2010).

**VAN DE VEN, A. H. y DELBECQ, A. L.** (1972). *The nominal Group Technique*. *Am Jml of Publich Herlth*. 63, 337-351.

**YÁNEZ, C. y VILLARDÓN** (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

**ZABALZA, M. A. y ESCUDERO, J. M.** (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria. El reto de la convergencia europea. En *Actas del III Simposium Iberoamericano de docencia universitaria: Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Deusto: ICE, Universidad de Deusto. 575-578.