

El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación

María Soledad Ibarra Sáiz

marisol.ibarra@uca.es

Gregorio Rodríguez Gómez

Universidad de Cádiz

Resumen

La progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está posibilitando la introducción de algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias. Así, la autoevaluación y el trabajo colaborativo a través de pequeños grupos son algunas de las estrategias metodológicas y evaluativas que cada vez se están utilizando con más frecuencia por parte del profesorado universitario.

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre cómo valoran los alumnos universitarios el trabajo en grupo colaborativo, y se analiza si las valoraciones que realizan son fiables siguiendo un diseño de investigación de tipo transversal. Para llevar a cabo este análisis se solicitó a un total de 274 alumnos universitarios en las titulaciones de Diplomado Maestro y Licenciado en Psicopedagogía, que habían utilizado el trabajo en grupo como actividad cotidiana en sus asignaturas, que cumplimentaran el *Autoinforme de Interacción Grupal* (AIG). Este instrumento se ha diseñado y construido sobre la base de otros anteriores, con el objetivo de analizar la calidad de las interacciones grupales en torno a nueve dimensiones fundamentales: cuestiones exploratorias, razonamiento acumulativo, gestión de conflictos, composición grupal, características de las tareas, procesos y procedimientos, motivación individual y grupal, evaluación de la ejecución y condiciones generales.

Este instrumento ha resultado de fácil utilización en el aula con alumnos universitarios y exige un ejercicio de reflexión y corresponsabilidad por parte del alumnado. Además, tiene una gran potencialidad para ofrecer información sobre aspectos relacionados con el trabajo en grupo que pueden ser objeto de análisis, evaluación y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del propio alumnado universitario.

Palabras clave: autoevaluación, trabajo colaborativo, interacción grupal, evaluación alternativa.

Abstract: *Collaborative Groups in University Classrooms: Reflections on Self-assessment*

The progressive establishment of the European Higher Education Area (EHEA) is facilitating the introduction of some changes in the teaching-learning process taking place in university classrooms. Thus, self-assessment and small-group collaborative work are some of the most popular methodological and evaluation strategies used today by university faculty.

This article presents the results of a study on how university students value group work and analyzes whether or not those judgments are reliable, according to a transversal research design. In order to carry out this analysis, we requested a total of 274 university PGCE and Psycho-pedagogy students, who had used group work themselves as a common activity on their courses, to fill out the '*Group Interaction Self-report*' (GIS). This instrument has been designed and built on previous ones, with the aim of analyzing the quality of group interactions focused on nine fundamental dimensions: exploratory questions, cumulative reasoning, conflict handling, group composition, task characteristics, processes and procedures, individual and group motivation, performance evaluation and general conditions.

This instrument has been easy to implement in classrooms with university students and requires a process of reflection and joint responsibility on the students' part. Moreover, it has a great potential to provide information on aspects related to group work, potentially subject to analysis, evaluation and improvement in the teaching-learning process, both by university faculty and students.

Key Words: self-assessment, collaborative group, group interaction, alternative assessment.

El proceso de convergencia europea en el contexto de la Educación Superior está posibilitando prestar una atención especial a estrategias alternativas a las puestas en práctica tradicionalmente en las aulas universitarias. Esta investigación se centra en dos de ellas: la autoevaluación y el trabajo en grupo.

Fijar la atención en la evaluación, como manifiestan Brakke y Brown (2002), permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Afirmaban Glaser y Silver (1994) que «un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado». No obstante, como han puesto de manifiesto Brown y Glasner (2003), la evaluación se ha entendido de manera tradicional como un procedimiento mediante el cual un grupo de personas (profesores) hace un juicio sobre la actuación o trabajo de otro grupo de personas (estudiantes), situándose así en la esfera del ejercicio del poder.

Si se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos, trabajo en equipo o aprender a aprender, es preciso considerar la evaluación desde posiciones críticas (Reynolds y Trehan, 2000) que faciliten, favorezcan y se constituyan en factor de aprendizaje para el desarrollo de estas capacidades.

Una de las estrategias para favorecer la corresponsabilidad en el proceso de toma de decisiones que supone la evaluación consiste en compartir el poder de la evaluación entre todos los grupos implicados: profesorado y alumnado. Ello conduce a la consideración de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

La importancia de la participación en la evaluación ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores, destacando en este sentido, aunque en un contexto general de educación, el trabajo de Bordas y Cabrera (2001). De forma más específica, Dochy, Segers y Sluifmans (1999) han analizado la utilización de la autoevaluación, la evaluación por compañeros y la coevaluación en el contexto de la educación superior, evidenciando la importancia que tiene la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación y la necesidad de seguir profundizando en el estudio sistemático del mismo. Las aportaciones presentadas en los capítulos de Brew (2003), Jordan (2003), Lapaham y Webster (2003) y Roach (2003) en la edición de Brown y Glasner (2003) son aportaciones y ejemplos concretos de la utilización y los resultados obtenidos con esta estrategia evaluativa.

Por lo que se refiere al segundo aspecto sobre el que se centra esta investigación (el trabajo en grupo) la literatura está plagada de aportaciones sobre el valor y la utilidad de esta estrategia metodológica, destacando los trabajos clásicos de Slavin (1985) o Johnson, Johnson y Holubec (1999), en el contexto de la educación primaria o secundaria o revisiones actualizadas generalistas para el caso de la educación superior como la aportada por López (2005) o más específicas como las ofrecidas por Gupta (2004). Boud, Cohen y Sampson (1999), por su parte, realizan sugerencias concretas para la utilización del aprendizaje en grupo, de tal forma que suponga un enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Las dificultades y problemas inherentes a la evaluación de la actuación o ejecución de los sujetos que trabajan en grupo cooperativo han sido puestas de manifiesto por trabajos como los de King y Behnke (2005), quienes destacan cómo las mismas se convierten en factores que dificultan la puesta en práctica de esta estrategia colaborativa, ofreciendo algunas estrategias metodológicas que permitan minimizar estas resistencias.

Desde hace tiempo un grupo de profesores universitarios viene utilizando en sus aulas el trabajo en pequeño grupo, con carácter colaborativo, que podríamos caracterizar por el seguimiento de los siguientes pasos:

- Constitución al iniciar el curso de los grupos con un total de entre 3 y 5 miembros cada uno.
- Asignación de tareas y actividades que se realizarán en grupo a lo largo de la duración de la asignatura.
- Determinación del proceso de evaluación y calificación de las actividades y productos realizados por los grupos de trabajo.
- Autoevaluación de las actividades tanto individuales como grupales.
- Evaluación por los compañeros.

A partir del uso de esta metodología se plantearon los siguientes interrogantes objeto de investigación:

- ¿Cómo valoran en general los alumnos universitarios el trabajo en grupo?
- Las valoraciones realizadas por los propios alumnos, ¿son realmente fiables?, ¿pueden constituirse en un ejercicio de autocomplacencia?
- ¿Valoran de manera diferencial los alumnos universitarios el trabajo en grupo en función de la titulación que estudian o el curso en el que se encuentran?
- ¿Podríamos establecer propuestas de cambio o mejora a partir de la autoevaluación de los propios alumnos universitarios sobre su trabajo en grupo?

A lo largo de esta investigación se intenta dar respuesta a estos interrogantes y de informar acerca de los resultados obtenidos al analizar la calidad de la interacción grupal sobre la base de la evaluación que los propios alumnos universitarios han realizado de su participación en actividades grupales tras finalizar su actividad académica.

Método

Diseño

Uno de los aspectos que se consideraron como influyentes en las posibles valoraciones por parte del alumnado se refería al tiempo, concretado en el curso académico

en el que se encontraban matriculados. Por ello, se optó por seguir en la investigación un diseño longitudinal transversal simultáneo, tomando las medidas como postest con el fin, como señalan Walter y Burnhill (1988), de describir más que de establecer relaciones causales.

En este caso se trataba de diferentes grupos de edad que se estudian en el mismo momento del tiempo (final del curso académico 2005-06). En el cuadro I se representa el diseño seguido.

CUADRO I. Matriz de datos del diseño transversal

Grupo de edad	Muestra	Tiempo	Variables observadas
A1	S1	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A2	S2	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A3	S3	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A4	S4	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9

Los grupos de edad A1, A2, A3 y A4 se refieren a los correspondientes 2^o, 3^o, 4^o y 5^o año de permanencia en la universidad. Concretamente fueron los siguientes grupos (muestra): S1 (2^o Maestro Educación Especial), S2 (3^o Maestro Educación Infantil y Educación Física), S3 (1^o Psicopedagogía) y S4 (2^o Psicopedagogía), todos ellos de la Universidad de Cádiz.

Las variables observadas (IG1, ..., IG9) se corresponden con las dimensiones del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) que se presenta a continuación.

Instrumento: Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)

El instrumento construido para recabar la información sobre las variables objeto de análisis de esta investigación fue el *Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)*, que se elaboró sobre la base de la adaptación y unión de dos instrumentos. Concretamente el Cuestionario de Interacción Grupal, elaborado por parte de Visschers-Pleijers y otros (2005) y utilizado en el contexto de la enseñanza de las Ciencias de la Salud; y el *Collective Effort Classroom Assessment Technique (CECAT)* diseñado por Walter y Angelo (1998) para una utilización más amplia.

El *Cuestionario de Interacción Grupal de Visschers-Pleijers* y otros (2005) tiene como objetivo evaluar la calidad de las interacciones de los grupos orientadas al aprendizaje cuando trabajan en un contexto de *Aprendizaje Basado en Problemas*. El cuestionario se estructura en un total de once preguntas donde se solicita expresar el grado

de acuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de cinco puntos. Estas cuestiones se organizan en torno a tres dimensiones: cuestiones exploratorias, razonamiento acumulativo y gestión de conflictos.

Por su parte, Walter y Angelo (1998) presentan el CECAT como una herramienta diseñada para su utilización en diferentes contextos (proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas..., etc.) donde los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos durante un extenso periodo de tiempo como, por ejemplo, un cuatrimestre.

Tras el análisis de sus características y estructuras, se consideró la conveniencia de integrarlos en uno solo, habida cuenta del carácter complementario de ambos. Así, tras la traducción de los mismos, adaptándolos en su significado al contexto universitario español, se unieron en un único instrumento de 30 ítems cuyo contenido y estructura dimensional se recogen en el anexo I.

Se optó por utilizar el concepto de *autoinforme*, frente al de cuestionario, ya que no se plantean cuestiones, sino afirmaciones que suponen expresar por parte del alumnado una valoración de su propia actividad como aprendiz participante en un equipo de trabajo, y no meramente una opinión más o menos fundamentada.

Participantes

El Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) fue cumplimentado por un total de 274 alumnos de las titulaciones reseñadas anteriormente, durante la segunda parte del curso académico 2005-06. La elección de estos alumnos se realizó sobre la base de la experiencia de los mismos al trabajar en grupo para la realización de actividades en diferentes asignaturas de la carrera y, sobre todo, a partir de los siguientes criterios:

- El profesorado debía utilizar metodologías participativas en sus aulas.
- Los trabajos realizados por el alumnado en pequeño grupo tenían que formar parte de su proceso de evaluación y consideración posterior en la calificación final.
- Haber trabajado en pequeños grupos estables durante el curso académico en la asignatura en la cual se pasaba el autoinforme.

En total se entregaron los autoinformes a siete grupos de clase de seis profesores diferentes, aunque todos ellos tenían en común utilizar el grupo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus correspondientes materias.

En la Tabla I se recoge la distribución del alumnado que contestó al autoinforme, distribuido según las diferentes titulaciones y el curso. De los 274 alumnos que cumplimentaron el autoinforme, el 51,46% se correspondió con alumnos de Psicopedagogía y el 48,56% de las titulaciones de Maestro (especialidades de Infantil, Educación Física y Educación Especial). En el caso de Psicopedagogía, el 51,06% eran alumnos de primero y el 48,95% de segundo. En el caso de las titulaciones de Maestro, el 36,1% eran de segundo curso y el 63,9% de tercero.

TABLA I. Distribución de la muestra en función de la titulación y el curso

TITULACIONES	Curso	N	%
Psicopedagogía	Primero	72	51,06
	Segundo	69	48,94
Subtotal	141		51,46
Maestro	Segundo	48	17,52
	Tercero	85	31,02
Subtotal	133		48,56
Total	274		100

Procedimiento

Durante la última semana de clases se distribuyeron los cuestionarios en las aulas de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía, en el caso de los grupos presenciales, y a través del campus virtual para los grupos semipresenciales de la titulación de Psicopedagogía. En la primera situación se distribuyeron por parte de los profesores responsables de las asignaturas en las que habían venido trabajando en grupo durante todo el curso y los cumplimentaron directamente en el aula, recogiendo los autoinformes por parte del profesorado al finalizar los mismos.

En el caso del campus virtual, los profesores dispusieron (*colgaron*) el autoinforme en el espacio de trabajo virtual de las asignaturas y lo mantuvieron a disposición del alumnado durante una semana. Los alumnos los enviaban a través de la red una vez cumplimentados por su parte.

Una vez recopilados todos los cuestionarios, se procedió al proceso de codificación de los mismos, obteniendo así la matriz de datos original que serviría de base para su posterior análisis que se realizó utilizando el programa SPSS/PC+.

Fiabilidad del autoinforme

A fin de evitar las posibles confusiones y distorsiones que ocasionan las escalas con diferentes puntuaciones, se procedió a sumar las puntuaciones otorgadas en cada ítem de cada dimensión para posteriormente dividir el resultado por el número de ítems de la dimensión correspondiente. De esta forma, todas las dimensiones puntúan entre un mínimo de 1 y un máximo de 5. De la misma forma, se procedió para la puntuación global del autoinforme.

En la Tabla II podemos observar, según las dimensiones del autoinforme, el número de ítems que conforma cada dimensión, las puntuaciones medias obtenidas en cada una de ellas, la desviación típica y el coeficiente alpha para cada una de ellas.

La fiabilidad del autoinforme se analizó sobre la base del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad global de los 30 ítems del autoinforme de 0,92. El grado de consistencia interna en las distintas dimensiones varía entre 0.45 (dimensión 6) y 0.88 (dimensión 8).

TABLA II. Número de ítems, media, desviación típica y coeficiente alpha por cada dimensión

DIMENSIONES	Nº Ítems	0	s	α
IG1. Cuestiones exploratorias	4	4,03	0,54	0,73
IG2. Razonamiento acumulativo	4	4,12	0,57	0,77
IG3. Gestión de conflictos	3	3,78	0,72	0,68
IG4. Composición grupal	4	4,02	0,73	0,77
IG5. Características de las tareas	3	3,74	0,72	0,59
IG6. Procesos y procedimientos	3	3,65	0,98	0,45
IG7. Motivación individual y grupal	4	4,00	0,73	0,75
IG8. Evaluación de la ejecución	2	3,56	0,98	0,88
IG9. Condiciones generales	3	4,00	0,73	0,67
Autoinforme completo	30	3,91	0,48	0,92

Resultados

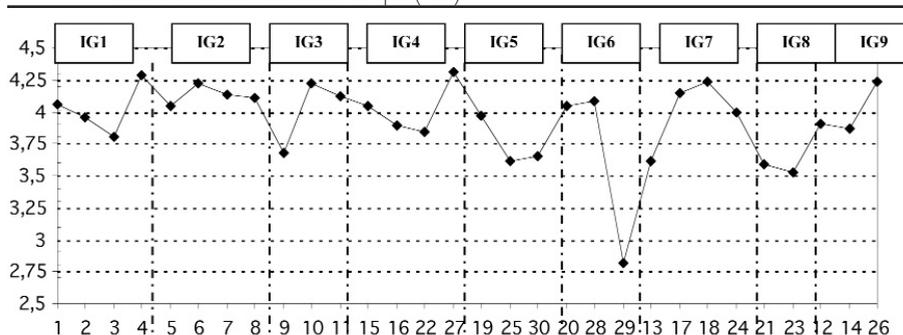
Valoraciones sobre el trabajo en grupo

El primer interrogante que se planteó en la investigación se refería a la descripción de la valoración que podían hacer los alumnos universitarios del trabajo en grupo. A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG).

En el Gráfico I se representan las puntuaciones medias en cada uno de los ítems que componen las nueve dimensiones del AIG, de esta forma podemos tener una primera imagen del perfil de todos los alumnos que han realizado el autoinforme.

Esta representación gráfica permite detectar, en cada una de las dimensiones, los aspectos más o menos valorados. Así, por ejemplo, en el caso de la dimensión 1 (cuestiones exploratorias) destacan las valoraciones que se hacen de los ítems 3 y 4, el primero por su bajo valor y el segundo por lo alto del mismo.

GRÁFICO I. Perfil de las puntuaciones medias en cada uno de los ítems por cada una de las dimensiones del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)



A continuación profundizaremos en el análisis de cada una de las dimensiones presentadas y centraremos la atención en aquellos aspectos que consideramos más importantes y de mayores consecuencias educativas. Partiremos para ello de los resultados recogidos en el Anexo I, donde se presentan los porcentajes obtenidos para cada una de las opciones de respuesta y la puntuación media y desviación típica de cada uno de los ítems del autoinforme.

En la dimensión *cuestiones exploratorias* es de destacar el alto porcentaje (41,5%) de alumnos que manifiestan su total acuerdo con la búsqueda de alternativas cuando las explicaciones no satisfacían a los miembros del grupo (ítem 4). Por el contrario, se produce una menor utilización del contraste de opiniones, tal y como arrojan los resultados en los ítems 2 y 3, con puntuaciones medias por debajo de 4.

En todos los ítems de la segunda dimensión (*razonamiento acumulado*) las puntuaciones medias están por encima de 4. Destaca pues cómo los grupos han ido elaborando su trabajo a partir de las aportaciones de todos sus miembros (ítem 6). No obstante, si analizamos detenidamente los ítems 5 y 7 podemos observar que son más del 10% los que manifiestan sus dudas respecto a la forma en que en los diferentes

grupos se han ido favoreciendo de la colaboración a través de la participación en la construcción de argumentos o por medio de la complementariedad explicativa.

A través de los resultados sobre *gestión de conflictos* observamos que, en general, los alumnos se muestran mayoritariamente de acuerdo (86,5%) en que cuando se rebaten posicionamientos se argumentan las decisiones (ítem 11), aunque esta casi unanimidad se pierde cuando se trata de presentar ideas contradictorias (ítems 9 y 10).

En la dimensión sobre la *composición grupal* destaca la alta valoración que merece a los alumnos sus propias contribuciones (ítem 27) y cómo se valora positivamente el propio trabajo en grupo (ítem 16). No obstante, se reconoce como un aspecto mejorable el tamaño de los grupos (ítem 22).

Respecto a las *características de las tareas*, se destaca el elevado porcentaje de alumnos que expresan su acuerdo con el interés de las mismas (80%) y su carácter desafiante y retador (61,4%).

En la dimensión *procesos y procedimientos* es de interés observar cómo hay una valoración positiva de la contribución personal al trabajo (con puntuaciones medias de 4,04 y 4,08) pero cómo se reconoce también la contribución del resto de los compañeros al no valorar la propia como excepcional o única (44,3% en desacuerdo o completamente en desacuerdo).

Sobre la *motivación individual y grupal* se destaca el valor que se asigna al grupo como algo importante y valioso para cada uno individualmente, siendo este ítem (18) el que consigue una puntuación media superior, aspecto éste que viene a corroborarse al ser valorado positivamente para los restantes miembros del grupo (ítem 17). No obstante, nos encontramos con algo más del 20% de los alumnos que manifiestan el desigual trabajo realizado por parte de los miembros de los grupos (ítem 13).

En la dimensión *evaluación de la ejecución* observamos cómo se produce una planificación previa de las tareas a realizar, mientras que en la última dimensión (*condiciones generales*) destaca la valoración casi unánime (90,4%) que merece al alumnado las aportaciones que cada uno hace de forma individual.

Diferencias en las valoraciones

Otro de los interrogantes planteados en esta investigación hace referencia a la posible valoración diferencial que pudieran realizar los alumnos universitarios del trabajo en grupo en función de la titulación que estudian o el curso en el que se encuentran matriculados.

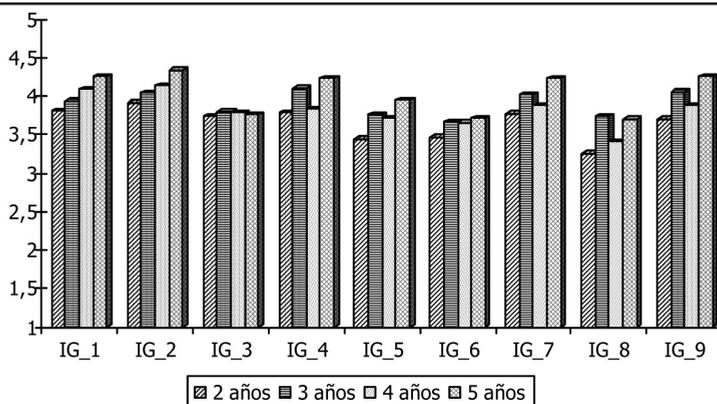
Para analizar las diferencias en cada una de las nueve dimensiones del AIG, en función del número de años de estudios universitarios, procedimos a la realización de un análisis de la varianza y encontramos diferencias estadísticamente significativas en siete de las nueve dimensiones. En la Tabla III se puede observar que las dimensiones en las que no se encuentran diferencias significativas se corresponden con la IG3 (Gestión de conflictos) y la IG6 (Procesos y procedimientos).

TABLA III. Valores F y significación de los mismos en función del número de años en la Universidad

Dimensiones	F	Sig.
IG1	8,548	,000
IG2	6,117	,000
IG3	,097	,962
IG4	5,848	,001
IG5	4,753	,003
IG6	1,668	,174
IG7	5,575	,001
IG8	3,539	,015
IG9	6,669	,000

En el Gráfico III presentamos las puntuaciones medias para cada una de las dimensiones. Destaca cómo en las restantes dimensiones las diferencias suelen manifestarse de forma que es el grupo de mayor número de años el que, por lo general, consigue puntuaciones medias más altas y viceversa.

GRÁFICO III. Puntuaciones medias en cada dimensión en función del número de años en la universidad



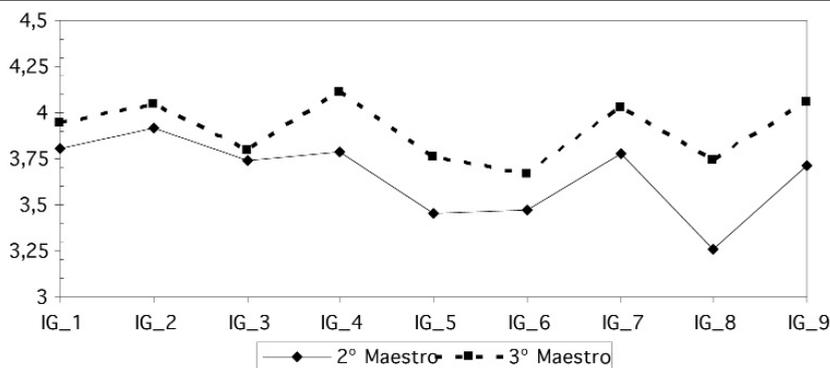
En las dimensiones 1 y 2 se observa un progresivo aumento de las puntuaciones medias. Teniendo en cuenta que las puntuaciones relativas a 2 y 3 años se corresponden

con las puntuaciones de Maestro y las de 4 y 5 con las de Psicopedagogía, se observa que, si tomamos como referencia la titulación, en ambos casos se produce una mayor puntuación en el último año de las mismas.

Para tener una idea más clara de lo que decimos, vamos a proceder a analizar los Gráficos IV y V. En el primero de ellos, el Gráfico IV, se han representado las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos matriculados en la titulación de Maestro, en sus distintas especialidades, pero diferenciados en función del curso (2^o o 3^o).

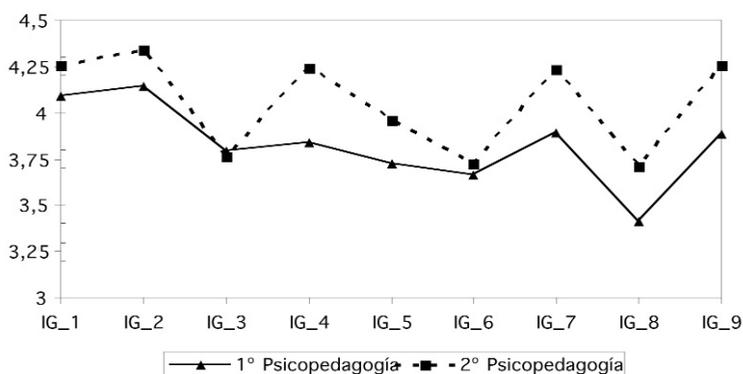
Se constata que, en todas las dimensiones, los alumnos de tercero conceden valoraciones más altas que los de segundo.

GRÁFICO IV. Perfil de puntuaciones en las titulaciones de Maestro en función del curso



Lo mismo sucede, a excepción de la dimensión *gestión de conflictos* (IC3), con los alumnos matriculados en la titulación de Psicopedagogía, tal y como podemos comprobar en el Gráfico V.

GRÁFICO V. Perfil de puntuaciones en las titulaciones de Psicopedagogía en función del curso



Para profundizar en el análisis diferencial llevamos a cabo las comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las nueve dimensiones del AIG mediante la realización de análisis de la varianza. En el Cuadro IV, hemos destacado las diferencias que se mostraron estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$).

Un primer análisis horizontal del cuadro nos permite detectar que, al tomar como referencia la titulación (Maestro/Psicopedagogía), las diferencias estadísticas se mostraron en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1), *razonamiento acumulado* (IG2) y en *características de las tareas* (IG5).

CUADRO IV. Diferencias estadísticamente significativas

COMPARACIONES REALIZADAS		IG1	IG2	IG3	IG4	IG5	IG6	IG7	IG8	IG9
Maestro / Psicopedagogía		*	*			*				
Psicopedagogía	1 ^o / 2 ^o	*			*	*		*	*	*
	Presencial / Semipresencial				*			*	*	*
Maestro	2 ^o / 3 ^o				*	*	*	*	*	*
	EI / EF	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Para el caso de la titulación de Psicopedagogía, tanto al diferenciar en función del curso (1^o y 2^o) como al diferenciar el tipo de grupo (presencial/semipresencial), se encontraron diferencias significativas en las dimensiones *composición grupal* (IG4), *motivación individual y grupal* (IG7), *evaluación de la ejecución* (IG8) y *condiciones generales* (IG9).

Las diferencias en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1) y *características de las tareas* (IG5) tan sólo se manifestaron como estadísticamente significativas para el caso de la diferenciación del curso (1^o frente a 2^o de Psicopedagogía).

Para analizar la titulación de Maestro se procedió a seleccionar a los sujetos que cursaban tercero, a fin de igualar en los años y poder establecer las diferencias en función de la titulación estudiada. Así, podemos observar en el cuadro que en todas las dimensiones se encuentran diferencias significativas al diferenciar las titulaciones (Educación Física vs Educación Infantil).

Sin embargo, si se toma como variable diferenciadora el curso, no se encuentran diferencias significativas en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1), *razonamiento acumulado* (IG2) y *gestión de conflictos*; mientras que sí son significativas en las restantes dimensiones.

Si prestamos atención al eje vertical del cuadro, podemos comprobar que de las cinco comparaciones realizadas, las dimensiones IG1, IG4, IG5, IG7, IG8 e IG9 se presentan como diferenciadoras en, al menos, tres de las mismas.

Propuestas de mejora y cambio

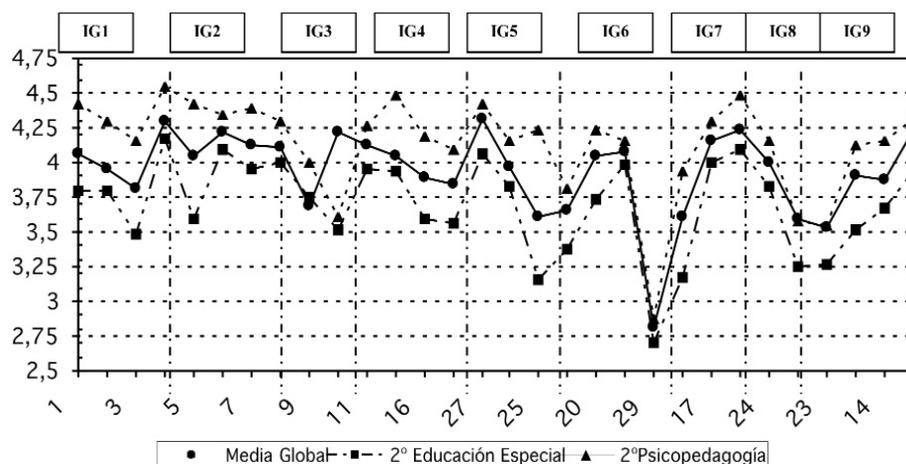
Nos planteábamos como cuestión de investigación si podríamos establecer propuestas de cambio o mejora a partir de la autovaloración de los propios alumnos universitarios sobre su trabajo en grupo. Consideramos en este sentido que el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) puede constituirse en una herramienta útil para el profesorado universitario en la medida que lo adopte como instrumento para la reflexión y posterior acción.

Desde un punto de vista metodológico, el perfil de grupo que puede establecerse tanto a nivel de pequeño grupo (grupo de trabajo de 3 a 5 alumnos) como a nivel de gran grupo (curso o aula) nos permitirá detectar posibles aspectos objeto de mejora o cambio, habida cuenta de las posibilidades analíticas e interpretativas que el análisis de perfiles, desde consideraciones evaluativas, nos ofrece (Wiggins, 1998).

Como ejemplo de ello, y con el fin de no ser exhaustivos, vamos a partir del análisis de dos de los siete grupos que participaron en esta investigación: 2^o Maestro Educación Especial y 2^o Psicopedagogía.

En el Gráfico VI se representan las puntuaciones medias en cada una de las nueve dimensiones alcanzadas por cada uno de los dos grupos, así como la media del total de la muestra.

GRÁFICO VI. Perfiles de grupo



Se podría seguir analizando cada una de las dimensiones, pero a título de ejemplo, se comprueba en los perfiles cómo el grupo de 2^o de Educación Especial se encuentra por debajo de la media global de todos los grupos siendo la dimensión características de las tareas en la que se produce una mayor diferencia. En este sentido, podría interpretarse como un reto para el profesorado diseñar y plantear tareas y actividades que realmente spongan un interés profesional para el alumnado.

Conclusiones y perspectivas

Como ha puesto de manifiesto Ibarra (2007), la evaluación del aprendizaje realizado en un contexto de colaboración o cooperación supone un reto para el profesorado universitario, todavía mayor si se trabaja en el sentido de compartir la responsabilidad de la evaluación. La forma en que se realiza la evaluación determina, en gran medida, el propio proceso de aprendizaje o, dicho de otra forma, dependiendo del tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación, el alumnado enfrentará su proceso de aprendizaje de una u otra manera.

El primer interrogante que nos planteamos en esta investigación se refería a la valoración que los estudiantes universitarios tienen del trabajo en grupo, y hemos podido comprobar que éste es valorado de manera positiva como una estrategia interesante que les permite hacer lo siguiente:

- abordar tareas de aprendizaje retadoras
- debatir con argumentos y expresar opiniones fundamentadas
- construir argumentos sobre la base de las aportaciones de los demás
- ser conscientes del valor de las propias aportaciones personales
- valorar positivamente las aportaciones de los compañeros

Otro de los interrogantes planteados se orientaba a las posibles diferencias valorativas. En este sentido, la valoración global positiva del trabajo en grupo es aún mayor en los estudiantes de los cursos superiores y, dependiendo de las titulaciones, se producen diferencias en las valoraciones. Por lo tanto, un reto del profesorado universitario será abordar el trabajo en grupo de sus alumnos como una tarea que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje (aprender a trabajar en grupo) a lo largo de la carrera y adaptarse a las peculiaridades propias de las diferentes especialidades.

Asimismo, se ha podido comprobar que el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) es un instrumento fiable y de fácil utilización en el aula que exige un ejercicio de reflexión y corresponsabilidad por parte del alumnado. Por otro lado, ha demostrado tener potencialidad para ofrecer información sobre algunos aspectos que pudieran ser objeto de análisis y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La calidad de las tareas grupales, el tamaño de los grupos, la organización, el funcionamiento interno de los grupos y/o los procesos y procedimientos que utilizan son algunos de los aspectos sobre los que, utilizando el AIG pueden reflexionar profesores y estudiantes de forma conjunta en un ejercicio de corresponsabilidad y empoderamiento del aprendizaje universitario.

No obstante, es preciso seguir profundizando en cuanto a la estructura y presentación del instrumento. Así, se pretende continuar trabajando en la ampliación del número de respuestas y comprobar si ello produce un mayor poder de discriminación en las respuestas; así como una ampliación de la muestra de participantes y tipología de los mismos, incluyendo alumnado de carreras universitarias diferentes a las del campo educativo que permita contrastar las posibles diferencias.

Referencias bibliográficas

- BORDÁS, M. I.; CABRERA, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (enero-abril), 218, 25-48.
- BREW, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D.; COHEN, R. SAMPSON, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24:4, 413-426.
- BRASSE, D. F. Y BROWN, D. T. (2002). Assessment to Improve Student Learning. *New Directions for Higher Education*, 119, 119-122.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. Y SLUIJMANS, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24:3, 331-350.

- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and instruction: Retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- GUPTA, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:1, 63 -73.
- IBARRA SÁIZ, M. S. (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
(<http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>)
- JORDAN, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- KING, P. E. Y BEHNKE, R. R. (2005). Problems associates with evaluating student performances in groups. *College Teaching*, 53:2, 57-61.
- LAPAHAM, A. Y WEBSTER, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexiones y perspectivas de futuro. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ NOGUEIRA, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- POLLARD, K. C. et al: (2004). Collaborative learning for collaborative working? Initial findings from a longitudinal study of health and social care students. *Health and Social Care in the Community*, 12: 4, 346-358.
- QUARSTEIN, V. A. Y PETERSON, P. A. (2001). Assessment of cooperative learning: A goal-criterion approach. *Innovative Higher Education*, 26: 1, 59-77.
- REYNOLDS, M. Y TREHAN, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25: 3, 267-278.
- ROACH, P. (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En BROWN S. Y GLASNER, A. (eds.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- SLAVIN, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nueva York: Plenum Press.
- TARAS, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27:6, 501-510.
- VISSCHERS-PLEIJERS, A. et al: (2005). Development and validation o a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Medical Teacher*, 27:4, 375-381.

- WALTER, C. Y ANGELO, T. (1998). A Collective Effort Classroom Assessment Technique: Promoting High Performance in Student Teams. *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 101- 112.
- WALKER, R. Y BURNHILL, P. M. (1988). Survey Studies, Cross-sectional. En J. P. KEEVES (ed.). *Educational Research. Methodology & Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- WIGGINS, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Anexo I

AUTOINFORME DE INTERACCIÓN GRUPAL (AIG)

CD (Completamente en Desacuerdo) D (En desacuerdo) I (Indeciso) A (De acuerdo) CA (Completamente de Acuerdo)

	CD	D	I	A	CA	M	DT
1. Los compañeros del grupo han planteado preguntas adecuadas con el objetivo de comprender el contenido objeto de aprendizaje (p.e. cuestiones sobre significado de los conceptos, diferencias, razones y ejemplos concretos)	0	3,7	7,8	67,0	21,5	4,06	0,66
2. Lo que han dicho o manifestado los miembros del grupo se ha comprobado preguntando cuestiones claves	0,7	2,2	15,6	63,6	17,8	3,96	0,70
3. Alguno de los miembros del grupo, iba cuestionando la veracidad (validez) de las explicaciones mientras otro presentaba la explicación concerniente al problema planteado	0,7	5,2	22,6	54,8	16,7	3,81	0,79
4. Cuando una explicación no satisfacía a los miembros del grupo se han buscado explicaciones alternativas	0,7	2,2	5,9	49,6	41,5	4,29	0,74
5. Los miembros del grupo han participado en la construcción de los argumentos de los otros miembros del grupo	1,1	5,9	13,7	46,7	32,6	4,04	0,89
6. Cuando algún miembro del grupo argumentaba algo lo justificaba y fundamentaba	0,4	1,5	5,2	62,1	30,9	4,22	0,64
7. Las explicaciones de los miembros del grupo han sido complementadas con las de los otros miembros del grupo	0,4	2,6	10,7	56,7	29,6	4,13	0,72
8. Planteamos las conclusiones sobre la base de la información discutida en el grupo	0,4	2,2	8,5	63,5	25,5	4,11	0,67
9. En el grupo se han presentado algunas ideas contradictorias sobre la información relacionada con los contenidos de aprendizaje	2,6	10,7	17,3	54,6	14,8	3,68	0,94
10. Uno o más miembros del grupo fueron contradichos por los demás miembros	4,4	14,4	20,7	44,6	15,9	4,22	1,06
11. Cuando alguien rebatió a un miembro del grupo lo hizo argumentando su posición	1,1	1,9	8,5	60,7	27,8	4,12	0,72

12. Mi grupo ha funcionado de una forma excelente	3,7	5,5	18,1	41,3	31,4	3,91	1,02
13. Todos los miembros del grupo han trabajado igualmente	8,9	12,2	12,2	42,2	24,4	3,61	1,23
14. Mientras el trabajo ha ido progresando el grupo se ha cohesionado más	4,8	7,1	12,6	47,6	27,9	3,87	1,05
15. Estoy orgulloso de ser miembro del grupo y siento una gran estima por los demás miembros del grupo con los que he trabajado	1,1	5,9	13,7	46,7	32,6	4,04	1,00
16. La mayoría de los miembros del grupo han valorado muy positivamente trabajar de forma grupal con los demás	0,4	1,5	5,2	62,1	30,9	3,89	0,99
17. Lo que el grupo ha conseguido (o ha intentado conseguir) ha sido considerado importante y valioso para los restantes miembros del grupo	0,4	2,2	10,0	56,7	30,7	4,15	0,71
18. Considero que lo que el grupo ha conseguido (o ha intentado conseguir) es importante y valioso para mí	0,7	2,2	7,8	51,5	37,8	4,23	0,75
19. Las tareas de grupo fueron intrínsecamente interesantes	1,1	3,0	15,9	58,1	21,9	3,97	0,77
20. Los otros miembros de mi grupo no sólo conocían lo que yo estaba haciendo, sino que incluso podían comprobarlo fácilmente y hacer un seguimiento de mi trabajo	0,7	4,4	12,6	54,8	27,4	4,04	0,80
21. Las normas de funcionamiento del grupo fueron fijadas por adelantado para permitirnos evaluar el funcionamiento del grupo entero mientras trabajamos	3,7	14,1	19,0	46,1	17,1	3,59	1,05
22. El grupo en el que he trabajado tenía el tamaño ideal	0,4	2,6	10,7	56,7	29,6	3,84	1,03
23. Las normas de funcionamiento del grupo fueron fijadas por adelantado para permitir que cada persona evaluara su contribución mientras trabajaba para el grupo	4,1	13,0	22,6	46,3	14,1	3,53	1,02

24. El esfuerzo que he realizado ha sido fundamental para ayudarme a conseguir los resultados que quería conseguir individualmente	1,1	3,09	13,8	58,7	23,4	4,00	0,77
25. Las tareas de grupo han requerido que nos reunamos y trabajemos codo con codo la mayoría de las veces; nunca hemos trabajado solos para combinar nuestro trabajo al final	4,1	17,0	15,9	39,6	23,3	3,61	1,14
26. Me he esforzado mucho para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	-	1,5	8,1	56,7	33,7	4,23	0,65
27. He contribuido al trabajo del grupo con muchas cosas tales como conocimiento, habilidades, esfuerzo, tiempo y otros aspectos fundamentales	0,4	2,2	8,5	63,5	25,5	4,31	0,65
28. Mi contribución individual ha influido directamente en la ejecución global del grupo	0,4	2,6	11,5	59,6	25,9	4,08	0,71
29. Mi contribución al trabajo del grupo ha sido única; ningún otro hizo exactamente lo que yo hice	13,4	30,9	26,0	20,1	9,7	2,82	1,18
30. Las tareas del grupo han sido retadoras, todo un desafío	3,3	9,7	25,7	41,3	20,1	3,65	1,01

DIMENSIONES	Ítems
IG1. Cuestiones exploratorias	1, 2, 3, 4
IG2. Razonamiento acumulativo	5, 6, 7, 8
IG3. Gestión de conflictos	9, 10, 11
IG4. Composición grupal	15, 16, 22, 27
IG5. Características de las tareas	19, 25, 30
IG6. Procesos y procedimientos	20, 28, 29
IG7. Motivación individual y grupal	13, 17, 18, 24
IG8. Evaluación de la ejecución	21, 23
IG9. Condiciones generales	12, 14, 26