

El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. Propuesta y reflexión sobre una experiencia

Cooperative-learning as teaching strategy for the acquisition of skills in the EHEA. Proposal and reflection on experience

Alicia Jaén Martínez. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Fabrizio Manuel Sirignano. *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia)*

Contacto: ajaemar@upo.es

Fecha recepción: 07/03/2016 - Fecha aceptación: 16/05/2016

RESUMEN

Este trabajo presenta una síntesis de la puesta en marcha de metodologías activas centradas en el aprendizaje cooperativo que se está llevando a cabo a lo largo del curso 2015-2016, dentro de la asignatura de “Nuevas tecnologías y gestión de la información”, del Grado de Trabajo Social (línea 3) de la Universidad Pablo de Olavide. Hasta la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a la Enseñanza Universitaria, el modelo metodológico predominante ha sido el centrado en el docente, con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por el alumnado, la lección magistral y el trabajo individual. Desde la renovación metodológica que supuso este Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han ido produciendo cambios y transformaciones en la metodología de enseñanza; así han surgido modelos docentes que priorizan la enseñanza de competencias del alumnado. En la planificación docente de esta asignatura hemos optado por poner en práctica la metodología del aprendizaje cooperativo. Se presentan los resultados iniciales que hemos obtenido tras una primera valoración mediante la recogida de datos de la evaluación continua realizada.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior, aprendizaje cooperativo, metodologías activas, aprendizaje por competencias.

ABSTRACT

This work shows a synthesis of the start of focused active methodologies on cooperative-learning which is being carried out for the course 2015-2016, within the subject of “new technologies and information management” from Social Work Degree (line 3) in the University Pablo de Olavide.

Until the addition in the European Higher Education Area (EHEA) of teaching in universities, the main methodological model was based on a “focused on teacher” methodological model, with emphasis on content transmission and reproduction by students, master classes and individual work. From the methodological renewal that involves the addition in the European Higher Education Area (EHEA), there are changes and transformations in teaching methodology which prioritize the students’ competences’ teaching. In this subject’s educational-planning, we have opted to put on practice the cooperative-learning methodology

The initial results that we have got are shown after the first assessment through the data collection taken in the continued evaluation.

KEYWORDS

University education, collaborative learning, active methodologies, teaching by competence

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante (EEES), tiene como principal objetivo la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea. Para alcanzar dicho objetivo, la comunidad universitaria debe impulsar un conjunto de valores y buenas prácticas docentes capaces de garantizar la calidad en esta enseñanza (Rodríguez, 2011).

Desde la implantación del crédito ECTS la atención en el ámbito universitario ha cedido la importancia al alumnado (León, Castaño, Iglesias y Marugán, 2014), es decir, a su aprendizaje. Para Palacios (2004), ya no interesan tanto los procesos de enseñanza y labor del profesorado en la docencia presencial, como la importancia de los procesos de aprendizaje por los que el alumnado consiga los objetivos propuestos de cada materia y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008).

Si pretendemos implementar un modelo educativo que se base principalmente en las competencias, éste debe centrarse en el estudiante y en enriquecer su dominio de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y valores, para que su educación sea permanente a lo largo de toda su vida. (Lozano Rosales, Castillo Santos, Cerecedo Mercado, 2012).

El nuevo contexto europeo universitario necesita un cambio metodológico y evaluador (Aguaded, López Meneses y Jaén, 2013) que potencie tanto la formación integral de los estudiantes, a través del desarrollo de sus competencias sociales, intelectuales y tecnológicas, como la reflexión colectiva mediante procesos de evaluación formativa (López Meneses, Domínguez, Álvarez y Jaén, 2011).

Para que este enfoque centrado en el aprendizaje se pueda poner en práctica, es necesario la implementación de metodologías que como el aprendizaje cooperativo, faciliten y refuercen el aprendizaje autónomo del estudiante (García, González y Mérida, 2012). Así, el uso de estas metodologías

conllevan un nuevo modelo de docencia universitaria, en la cual, el profesorado universitario es un formador y orientador.

A partir de lo expresado en estas líneas, el presente artículo surge de las sinergias entre la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en materia de innovación e investigación cuyas bases se centran en el trabajo sobre temas de innovación formativa, de nuevas tecnologías y de pedagogías de competencias y actividad de Lifelong Learning (Sirignano, 2016).

2. MODELOS DOCENTES POR COMPETENCIAS

El ámbito de la educación ha evolucionado de modo exponencial en las últimas décadas, y si nos centramos en el nivel de educación superior, podemos valorar que mayoritariamente ha intentado responder y adaptarse a las demandas actuales. Así, en estos momentos, el enfoque curricular basado en competencias, surge como una respuesta a esas necesidades sociales, científicas y tecnológicas de la sociedad actual o sociedad del conocimiento o de la información (Lorenzana, 2012).

Coherentemente a estos cambios, los nuevos planes de estudios deben centrar sus objetivos la adquisición de competencias por parte del estudiantado, haciendo especial énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Partiendo de este contexto, se debe realizar un breve recorrido por algunas definiciones sobre el término Competencias.

- Una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993). Partiendo de esta definición, (De Miguel, 2005) entiende la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación.

- Según la OIT (Irigoin y Vargas, 2002), Competencia es aquella capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.
- Siguiendo el proyecto Definición y Selección de Competencias, -DeSeCo- de la (OCDE, 2002) las competencias se relaciona con “Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”
- En el Informe Final del Proyecto Tuning se expresan las competencias (González, J. y Wagenaar, R., 2003) como: Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender); Saber actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones); Saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir y vivir en un contexto social).
- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004)

Saber Conocer.
Dimensión instrumental y/o cognoscitiva. Conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal

Saber Hacer. Dimensión personal. Vinculación a rasgos de personalidad

Saber Ser. Dimensión contextual. Vinculado a la acción y reflexión constante

Figura 1. Variables insertas en la definición de competencias. Fuente: Elaboración propia

De estas y otras definiciones, se puede determinar que una competencia se puede estructurar en torno a varias variables con nomenclaturas semejantes (Tobón, 2006; Cano, 2008; Colás y Pablos, 2009) como puede observarse en la Fig. 1.

1. Articulan un conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero ello no implica ser competente necesariamente. La adquisición de la competencia resulta de la sumativa del conocimiento que uno posee, de su selección en un determinado momento y situación para poder resolver un problema o reto al que tengamos que enfrentarnos.
2. La competencia se vincula a rasgos de personalidad pero que pueden aprenderse: Si de modo innato se posee cierta inteligencia es un punto a favor, pero deben desarrollarse desde la formación inicial y a lo largo de la vida.
3. Para ser competente es imprescindible la reflexión de las conductas realizadas como medio para evitar la transferencia de conocimientos de modo mecánico y sin sentido.

Una vez delimitado el concepto de competencia, vamos a centrarnos en el modelo docente centrado en competencias. Rué (2002) plantea que dicho enfoque modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, dado que

el aspecto central del mismo, es el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas y no mediante la acumulación de conocimientos inconexos. Partiendo de este concepto, las características que poseen los modelos docentes centrados en competencias. son los siguientes (Fernández March, 2006: 39):

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Estos rasgos característicos exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles

y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y en el profesorado, dado que el centro de la actividad en el proceso de enseñanza ha cambiado (Martínez Sánchez, 2009). El perfil del estudiante se caracteriza por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable. En el caso del profesorado, debe desarrollar diversos roles, entre ellos, el rol de “facilitador” reforzando la confianza del alumnado en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas. El rol de “modelo” mostrando con su propio comportamiento habilidades cooperativas y de interacción positivas. El rol de “monitor” y “observador” detectando y ayudando a resolver situaciones problemáticas y reforzando las actuaciones positivas. Por último y como no puede ser de otro modo, el rol de “evaluador”, pero tomando el concepto amplio de la evaluación, retroalimentando continuamente el desarrollo del trabajo. (De Miguel, 2005).

3. ASPECTOS RELEVANTES EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: PAUTAS PARA SU CORRECTA PUESTA EN MARCHA

El aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que permite desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa, el cual introduce una variación en la forma en que se estructuran las situaciones de aprendizaje (Vega y Hederich, 2015). En definitiva, se trata de que un grupo pequeño de estudiantes colaboren en la consecución de los objetivos de aprendizaje a partir de una propuesta de trabajo determinada por el profesorado (De Miguel, 2005). Este método incluye trabajo en equipo de los estudiantes para conseguir un objetivo común y bajo unas condiciones que deben incluir los siguientes elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara que sustenten las interacciones sociales, técnicas interpersonales y de equipo y la consecución de los objetivos del grupo o evaluación grupal (Johnson et al., 1999; Felder y Brent, 2001), en la Fig 2, se detallan los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.



Figura 2. Elementos encardinadores del Aprendizaje Cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

1. La interdependencia positiva de los miembros del grupo. Cada docente presenta una tarea en la que cada miembro del grupo se necesita para alcanzar un objetivo común. El éxito o fracaso es conjunto, no individual, lo que fomenta el interés personal por que el resto de miembros trabajen y aprendan lo máximo posible, lo cual va a revertirles al éxito del global del grupo.
2. La responsabilidad grupal e individual. Como el resultado depende del grupo, éste asume unos objetivos comunes. Al mismo tiempo, cada miembro le corresponde una tarea específica individual que contribuye decisivamente al éxito del grupo y de la cual es totalmente responsable, no se desdibujan las responsabilidades.
3. La interacción estimuladora. El alumno trabaja en el aula cara a cara, y la función del profesorado es esencialmente de asesoramiento y supervisión. Disminuye por tanto la interacción alumnado-profesorado en favor de la interacción alumnado--alumnado.
4. El desarrollo de actitudes, valores y habilidades individuales y grupales. Los

miembros del grupo aprenden a trabajar en equipo, a administrar recursos y manejar conflictos, pero también a ayudarse y apoyarse, a superar prejuicios, complejos, hostilidades y egocentrismos que pueden impedir la correcta realización del trabajo grupal.

5. La evaluación grupal. Para premiar el trabajo conjunto y la cooperación, y conseguir el compromiso de cada miembro, se plantea una evaluación de resultados mayoritariamente grupal en lugar de individual, de modo que cada persona comparte la misma calificación final.

Es importante destacar que el rendimiento individual es complementario al grupal, y no ha de entenderse mermado sino que es el trabajo en grupo el que potencia el progreso individual (Echeita, 1995). El papel del profesorado en el aprendizaje cooperativo es el de dirigir y facilitar el aprendizaje de la tarea, de los sujetos y los métodos del grupo (Escribano González, 1995).

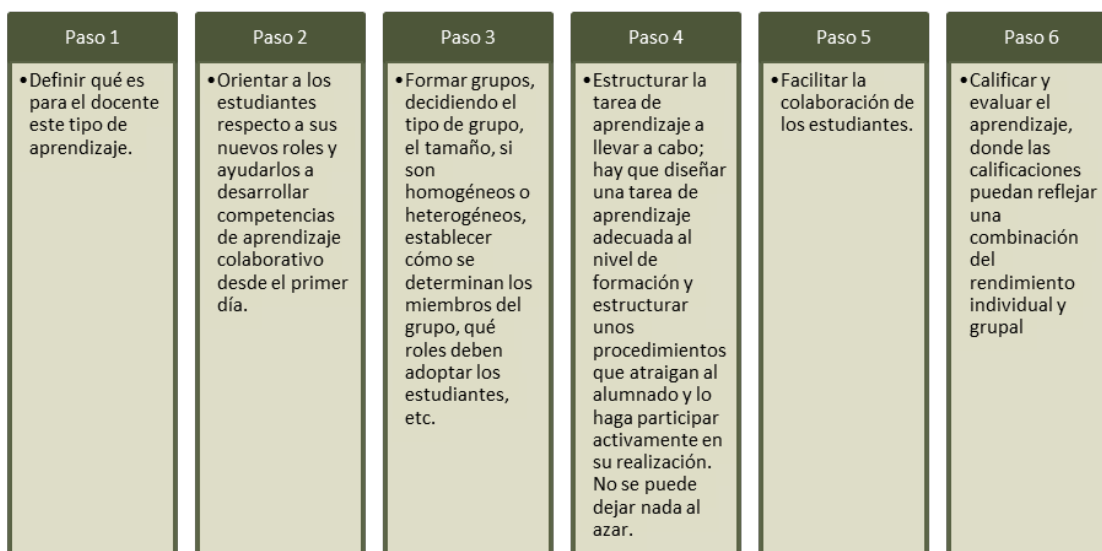
Los objetivos que se consiguen con el aprendizaje cooperativo son principalmente tres: desarrollar estrategias de comunicación, desarrollar competencias intelectuales y profesionales y el crecimiento personal del estudiante (Brown y Atkins, 1988). En concreto las competencias intelectuales y profesionales que se desarrollan son muy variadas como ejemplo mencionar diferentes acciones a desarrollar: analizar, razonar lógicamente, valorar y juzgar, razonamiento crítico, sintetizar, diseñar, aplicar estrategias a contextos diferentes, resolver problemas, etc. (Escribano González, 1995).

El aprendizaje cooperativo supone un aprendizaje en ZDP muy relacionada con los principios pedagógicos de Vygotski, ya que permite trabajar globalmente los aprendizajes en contextos sociales; son aprendizajes que están mediatizados por instrumentos y herramientas que permite anclar la ZDP y potenciar las interacciones sociales, el inter-

cambio y enriquecimiento mutuo del alumnado y por último, permiten generar cambios en el alumnado a niveles superiores de aprendizaje en diferentes ámbitos (social, intelectual, personal y emocional). (Prieto, Alarcón, Álvarez, y Domínguez (2015:76).

El trabajo en equipo requiere que exista una estructura estable en el grupo que le permita realizar proyectos comunes, para ello es ne-

Partiendo de estas premisas, entendemos que cada docente sea quien decida cómo planificar su docencia siguiendo estas pautas de trabajo, debe partir de una cuidadosa planificación previa de la asignatura, en este sentido Barkley, Cross y Howell (2007) apuntan seis pasos de obligado cumplimiento que ayudan al docente a desarrollar este modelo de enseñanza-aprendizaje:



cesario dividir el grupo clase en equipos de base que son equipos reducidos de cuatro o cinco miembros, siempre de composición heterogénea (en género, capacidad, motivación, etc.), que han de ser estables. Aunque esta agrupación se puede mantener durante un trimestre, semestre o curso escolar, en las diferentes intervenciones didácticas, se puede alternar con otras formas de agrupamiento, como los denominados equipos esporádicos y los equipos de expertos. (Álvarez y García, 2012).

Para ayudar al docente en la estructuración de las actividades a realizar, se precisa de un conjunto de técnicas aplicadas en el aprendizaje cooperativo. Existen numerosas técnicas de aprendizaje cooperativo, algunas son simplemente la adaptación a la enseñanza cooperativa/colaborativa de técnicas de aprendizaje individuales utilizadas asiduamente (resolución de problemas, estudio de casos, etc.) y otras son específicamente pensadas para el trabajo en equipo (rompecabezas, la pecera, investigación en grupos, juego de rol, etc.).

Figura 4. Pasos para desarrollar el aprendizaje cooperativo. Barkley, Cross y Howell (2007). Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, el docente es cierto que incrementa su dedicación, pero a cambio promueve competencias adecuadas a la sociedad actual y a los futuros retos profesionales.

4. APROXIMACIÓN A UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

La experiencia que presentamos en este artículo se centra en la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje cooperativo con el alumnado del Grado de Trabajo Social (línea 3) de la Universidad Pablo de Olavide, en la asignatura semestral obligatoria de Nuevas Tecnologías y Gestión de la Información derivada de la línea de trabajo iniciada en la investigación "La Clase Invertida "Flipped Classroom" y el aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo para la adquisición de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", situada en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innova-

ción y Desarrollo Docente subvencionados por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) durante el curso 2014-2015.

La planificación docente de la asignatura se ha centrado en priorizar el aprendizaje compartido entre los iguales frente a una metodología de corte tradicional. Para el desarrollo de las sesiones de enseñanzas básicas se ha planificado la implementación de una metodología cooperativa a través del desarrollo de trabajos en grupos.

Para la participación y una mayor motivación del alumnado se realizó una primera sesión de acercamiento al aprendizaje cooperativo, con la intención de que conocieran y comprendieran la importancia de este tipo de metodología y la diferencia con lo que conocen sobre “trabajar en grupo”. Para ello, se tuvieron en cuenta los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo definidos por Johnson et al. (1999) que ya hemos mencionado anteriormente.

Para el diseño de la metodología, se han organizado grupos cooperativos de aprendizaje orientados a la realización de un producto final: La elaboración de un proyecto de intervención organizado en torno a un grupo destinatario en riesgo de exclusión social. Con esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se ha pretendido (Domínguez, Prieto y Álvarez, 2012:247).

- Crear un clima de aula basado en relaciones positivas entre el alumnado a lo largo de su aprendizaje.
- Favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado dentro y fuera del equipo de trabajo a través del aprendizaje activo.
- Atender a la diversidad de formación e intereses del alumnado a través del apoyo y asesoramiento del profesorado.
- Desarrollar actitudes cooperativas en el alumnado.

A partir de esa primera sesión se planificaron una serie de técnicas diferentes a lo largo del contenido de la asignatura. Para el primer tema, el cual trata contenidos relacionados con la Sociedad del Conocimiento, se optó por la técnica “Puzzle o Jigsaw de Aronson”, dado que es una técnica especialmente útil para trabajar las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. La estructura organizativa de los grupos se organizaron partiendo de los grupos naturales ya creados para la realización del trabajo final de la asignatura, y para la implementación de todo el material docente se ha creado una wiki donde cada tema va a suponer una página del mismo.

Para la organización grupal se ha partido de los grupos naturales ya creados para la realización del trabajo final de la asignatura, y para la implementación de todo el material docente se ha creado una wiki a través de la herramienta Wikispace, donde cada tema va a suponer una página del mismo, la cual se ha ido completando a lo largo del desarrollo de la asignatura. A continuación se expone en la imagen 1, los objetivos a adquirir del tema 1.

☆ Tema 1. Sociedad del Conocimiento

Esta es la Home del proyecto de trabajo. Tema 1.1. Sociedad de Conocimiento.

Aquí podréis encontrar toda la información y documentación relativa a la realización de este proyecto.

1. OBJETIVOS

- Conocer los aspectos básicos relacionados con la evolución histórica de las sociedades hasta la actualidad
- Definir lo que es la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento
- Reconocer los tipos de conocimiento que se promueven en la sociedad actual
- Valorar los riesgos de exclusión a los que está expuesta la sociedad actual

Imagen 1. Objetivos correspondientes al tema 1

Junto con esta información, el alumnado encontraba en la wiki el desglose metodológico de la actividad a realizar, para que desde el principio, aunque el profesorado de la materia explicaba el proceso, lo tuvieran por escrito y lo pudieran consultar cuando prefieran. Además de la metodología se presentaba el

contenido a trabajar en la actividad, el cual puede visualizarse en la imagen 2.

4. ACTIVIDAD A PRESENTAR

Debe completarse un proyecto en el que se reflejen los siguientes contenidos que deben trabajarse a partir de la documentación aportada por la profesora para tal fin.

- Evolución histórica de las sociedades
- Concepto de sociedad de la información & Concepto de sociedad del conocimiento
- Tipos de conocimiento que se trabajan en la sociedad del conocimiento
- Paradoja de la sociedad del conocimiento
- Riesgos de exclusión en la sociedad del conocimiento

Imagen 2. Guión de contenido a trabajar correspondientes al tema 1

En este desglose metodológico se especificaban las cuatro fases de trabajo tanto fuera del aula, previo a la sesión de clase, como durante el desarrollo de la sesión.

En la fase 1 se pretende que de modo individual lean la documentación a trabajar del tema, para que tengan una idea del contenido del mismo. Para organizarse, cada grupo debe decidir qué persona es la responsable de la lectura comprensiva de cada texto.

En la fase 2, ya en el aula, se pretende ir trabajando la elaboración del propio tema, así comenzará la segunda parte de esta técnica en la cual se trabaja por grupos de personas expertas, tal como se recoge en la imagen 3.

Imagen 3. Estructura de trabajo correspondiente a la

2. DESARROLLO METODOLÓGICO DEL PROYECTO

Para la realización de esta actividad vamos a trabajar la técnica de trabajo cooperativo "Puzzle o Jigsaw de Aronson". Dicha técnica consiste en realizar un trabajo cooperativo en varias fases. El trabajo se organiza del siguiente modo:

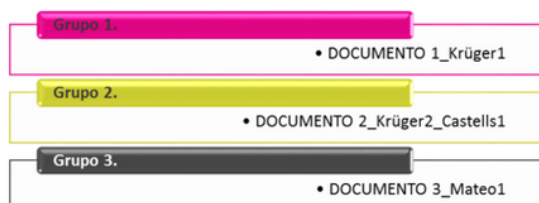
Fase 1. Previo al desarrollo de la sesión de EB. Cada grupo natural tiene todos los documentos. (15 mint).

En casa deben haberse revisado todos los documentos, queda a organización interna de cada grupo, cómo y quién se ocupa de revisar cada material.

Cada persona de modo individual debe tener claro un esquema de la información que contiene su documento.

Fase 2. Crear grupos de personas expertas por cada uno de los documentos.(20 mint).

Cada grupo revisa su material y se ponen en común y aclaran ideas sobre el documento.



Fase 2

La fase 3 de esta actividad se centra en recomponer los grupos naturales y que cada persona experta en uno de los textos pueda aportar al grupo tanto el conocimiento que ha adquirido de modo individual con su lectura comprensiva previa a la actividad, como los conocimientos grupales trabajados en la fase 2.

Fase 3. Trabajo en el grupo natural. (45 min.)

En esta fase, cada persona vuelve a su grupo natural de trabajo habiendo aclarado y mejorado la información que tenía ya revisada de su documento. Cada grupo tiene la siguiente estructura



Imagen 4. Estructura de trabajo correspondiente a la Fase 3

Por último, en la Fase 4, una vez trabajados todos los aspectos del tema se ponen en común en gran grupo y con la ayuda del profesor/a se completaron aquellos aspectos que sean necesarios. En la imagen 5 se expone una parte del wiki de uno de los grupos de trabajo.



Imagen 5. Tema 1 elaborado por el equipo plateado. Línea 3 TS

5. EVALUACIÓN CONTINUA DE LA EXPERIENCIA

Dado que ha sido el primer curso en el que se ha implementado esta metodología de modo más sistemático (el pasado curso 14-15 se implementó inserto en el plan de innovación, pero de modo menos sistemático), nos interesaba conocer la satisfacción del alumnado a lo largo del desarrollo de la metodología y no solo al final del proceso. Para ello, después de la realización de dos de los temas de la asignatura se pasó al alumnado una parte del cuestionario de valoración que se había diseñado para recoger la satisfacción del alumnado. A continuación exponemos el análisis de datos iniciales que hemos llevado a cabo.

Respondieron al cuestionario un total de 36 participantes, siendo el 86,1% mujeres y el 13,9% hombres, con edades comprendidas mayoritariamente entre los 18 y 21 años, aunque había algún alumnado mayor de esas edades insertos en el grupo-clase.

Como requisito previo nos interesaba conocer dos aspectos que considerábamos relevantes, los cuales eran el nivel de conocimientos sobre la temática de la asignatura y el nivel de asistencia a las sesiones de EB. En

el gráfico 1 se exponen los datos relativos al conocimiento de la temática, como podemos observar, solo el 55% consideran que poseen un nivel de usuario respecto los conocimientos previos, restando el 42% con conocimientos bajos o nulos; Solamente el 3% del total se considera poseedor de altos conocimientos sobre la temática de la asignatura.

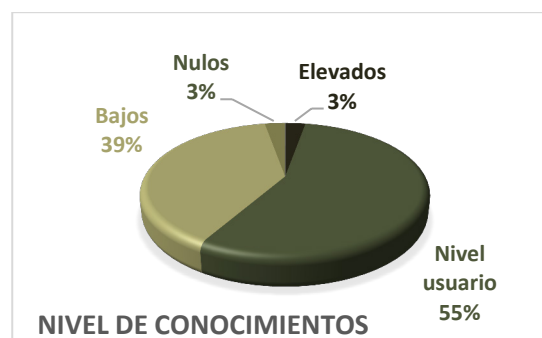


Gráfico 1. Nivel de conocimientos previos al desarrollo de la asignatura. Fuente. Elaboración propia

Respecto a la asistencia a las sesiones de EB, en el gráfico 2 podemos comprobar como el 81% ha asistido a la totalidad de las sesiones y el restante 19% al menos a 4 de las 6 sesiones que se habían realizado en el momento de la recogida de datos, por lo que la asistencia ha sido muy elevada. Es algo que consideramos muy relevante dado que para que la metodología realmente se pudiera implementar es necesario que los grupos de traba-

jo participen de modo continuo en la materia.

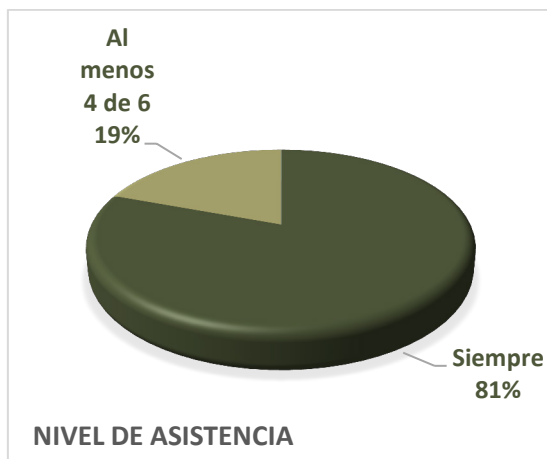


Gráfico 2. Nivel de asistencia a las sesiones de enseñanza básicas de la asignatura. Fuente. Elaboración propia

Una vez realizada la visión de inicio del grupo, exponemos, en la tabla 1 los resultados obtenidos respecto a la satisfacción con la metodología de aprendizaje.

	Siempre	Con frecuencia	Pocas veces	Nunca
1. La metodología desarrollada en clase es adecuada para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.	50,4%	50,6	0,0	0,0
2. Las técnicas y métodos didácticos han sido variados.	48,1%	49,1	2,8	0,0
3. La metodología ha permitido una participación activa y se ha adaptado a las demandas del alumnado.	62,1%	32,3	5,6	0,0
4. La metodología desarrollada en clase favorece el estudio de la materia cara al examen de la misma.	52,6%	47,4%	0,0	0,0
5. La metodología desarrollada en clase promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante.	52,6%	38,9%	8,5	0,0
6. La metodología desarrollada en clase es útil para el desarrollo de habilidades críticas y de comunicación interpersonal.	32,9%	59,3%	7,8	0,0
7. La metodología desarrollada en clase favorece la capacidad para trabajar en equipo.	60,1%	38,1%	1,8	0,0

Tabla 1. Valoración continua de la metodología de aprendizaje cooperativo desarrollada en las sesiones de clase. Fuente. Elaboración propia.

Según los datos recogidos en la tabla 1, todos los aspectos relacionados con la validez de la metodología como medio para alcanzar un mejor aprendizaje han dado valores muy positivos, encontrándose todos de modo mayoritario en las puntuaciones de "siempre y con frecuencia". Como dato a tener más encuentra por sus puntuaciones podemos mencionar el ítem 1 "La metodología desa-

rollada en clase es adecuada para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura" con el 100% de valoraciones en positivos y el ítem 7 "La metodología desarrollada en clase favorece la capacidad para trabajar en equipo" con el 98.2% de valoraciones positivas.

Solamente podemos mencionar un ítem que obtiene una valoración del 8.5% respecto a que pocas veces la metodología utilizada promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado. Aunque el resto del porcentaje se centra en aspectos positivos, esperamos que este porcentaje baje al finalizar la implementación de la metodología.

Así podemos concluir que en el momento del proceso en el que nos encontramos, el estudiantado manifiesta aprender de forma cooperativa con esta serie de técnicas didácticas, valorando el trabajo en grupo de modo distinto respecto a su utilización como estrategia didáctica en otras materias.

6. REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos presentado un primer acercamiento a la experiencia que estamos realizando sobre aprendizaje cooperativo durante el propio proceso de ejecución del mismo. Hasta el momento, los resultados son positivos, pero entendemos que debemos ser cautos hasta la finalización de la experiencia para poder contar con todos los datos del procedimiento. En este sentido, coincidimos con autores como (Zabalza, 2003; Fernández March, 2006; Vallejo y Mo-

lina, 2011) en que ningún método es universal y adecuado para todas las situaciones de enseñanza aprendizaje, sino que cada uno será más o menos válido en función de la realidad educativa concreta en la que nos encontremos, además de ello, en todos los casos tendremos variables que podremos controlar y otras que escapen a dicho control, por ello los resultados presentados son iniciales y esperamos ir adaptándonos a las necesidades que vayan surgiendo.

Aun siendo prudentes, somos conscientes de que el cambio producido desde la implantación de los nuevos títulos de grado, hace necesario que los equipos docentes incorporem nuevas metodologías docentes, actividades, vías de comunicación con el alumnado, con el fin último de mejorar la calidad de la docencia y promover el esfuerzo y participación del mismo en su propio proceso de aprendizaje, ayudándole a adquirir competencias que son necesarias en el ámbito y desarrollo profesionales (Díaz, Martín y Sánchez, 2013).

La universidad española está lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la educación del siglo XXI (Álvarez y García, 2012) que se ha propugnado con la implantación del EEES; consecuentemente, como indican Luque y Navarro (2011) el papel del docente universitario del siglo XXI se vuelve más complejo, debiendo adquirir una serie de competencias de tipo disciplinar, comunicativas, éticas, pedagógicas, etc., entre las que la potenciación del aprendizaje cooperativo se convierte en un requisito fundamental ya que éste posibilita alcanzar toda una serie de competencias transversales difíciles de lograr con otro tipo de métodos de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje representa una metodología que incentiva la colaboración entre el estudiantado y con ello les ayuda a conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene de los respectivos temas (Fraile, 2008: 29).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I.; López Meneses, E. & Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (1), 7-28.
- Álvarez, F. J; García, (2012). El aprendizaje cooperativo en el Máster de Secundaria para enseñar y aprender a ser tutor. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 83-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161967>
- Barkley, E., Cross, K., Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue & Ltd.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 11.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.); Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., & Lobato Fraile, C. (2005). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.
- Díaz-Garrido, E.; Martín-Peña, M. L.; Sánchez-López, J. M (2013). Aprendizaje cooperativo en la materia dirección de producción y operaciones. *Working Papers on Operations Management*, (4) 2, 44-65. <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v4i2.1658>
- Domínguez, G.; Prieto J. R. & Álvarez, F. J (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria.

Revista de Docencia Universitaria. 10 (1), 239-255 <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/335>

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández & A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 175-190). Madrid: Siglo XXI.
- Escribano González, A (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95708>
- Felder, R. M. & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10 (2), 69-75.
- Fernández March, A (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fraile, A (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS. Una experiencia de formación del profesorado de educación física, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 2172-7775. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2886912>
- García, M. M., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen-ANECA.
- Irigoín, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.,
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec. E. J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- León del Barco, B.; Felipe Castaño, E.; Iglesias Gallego, D. y Marugán de Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (2). <http://revistas.um.es/rie/article/view/172721>
- López Meneses, E.; Domínguez, G.; Álvarez, F. J. & Jaén, A. (2011). Experiencia didáctica con estudiantes de postgrado sobre los roles del educador en la Sociedad del Conocimiento y la Comunicación con tecnologías 2.0. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RE-LATEC)*, 10 (1), 49-58.
- Lorenzana, R. I. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Flensburg, Alemania. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/lorenzana-flores/tesis-dra-ruth-lorenzana.pdf>
- Lozano Rosales, R. & Castillo Santos, A. N.; Cerecedo Mercado, M. T.; (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008>
- Luque Gil, A. M. & Navarro Jurado, E. (2011). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la geografía en el marco del EEES. *Didáctica Geográfica*, 12, 49-72. <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/58/58>
- Martínez-Sánchez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hera.ugr.es/tesisugr/18580713.pdf>
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.

- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 197-207.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, J. R., Alarcón, D., Álvarez, F. J y Domínguez, G. (2015). El aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el Máster de Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 64-77 <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1444/1159>
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Sirignano, F. M. (2016). Innovación e investigación en perspectiva Euro-Mediterránea: las sinergias entre la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 1-5. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1699/1356>
- Tobón, S (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE
- Vega, M. L. & Hederich, C. (2015). Impacto de un programa de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y español en un grupo de estudiantes de 4º de Primaria y su relación con el estilo cognitivo. *New Approaches in Educational Research*, 4 (2), 90-97. <http://naerjournal.ua.es/article/viewFile/v4n2-3/151>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.