

Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario

Mónica Guerra Santana^{*a}, Josefa Rodríguez Pulido^b y Josué Artiles Rodríguez^c

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Facultad de Ciencias de la Educación, Las Palmas, España.

Recibido: 24 septiembre 2018

Aceptado: 19 noviembre 2018

RESUMEN. La propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior para mejorar la calidad de la enseñanza, se centra en dar protagonismo al estudiante a través del aprendizaje activo (Florido, Jiménez y Santana, 2011) creando los escenarios educativos que permitan al alumnado autorregular su aprendizaje e incorporar nuevas estrategias durante el proceso de formación (Boud, Cohen & Sampson, 2014; Johnson & Johnson, 1990). Planteamos una experiencia de innovación de aprendizaje cooperativo para conocer la percepción del alumnado que cursa la titulación de Educación Social a través del desarrollo de un taller de resolución de conflictos a sus iguales del grado de magisterio de educación primaria. Utilizamos un autoinforme de 10 ítems que cubre cuatro dimensiones del aprendizaje cooperativo. El alumnado considera beneficioso el aprendizaje cooperativo como modelo de aprendizaje activo. Las dimensiones más valoradas fueron las habilidades sociales, seguida del procesamiento grupal, la interacción cara a cara y la interdependencia positiva.

PALABRAS CLAVE. Aprendizaje cooperativo; educación entre iguales; innovación educativa; aprendizaje activo; Espacio Europeo de Educación Superior.

Collaborative learning: innovative experience with university students

ABSTRAC. The proposal of the European Higher Education Area to improve the quality of teaching, focuses on giving prominence to the student through active learning (Florido, Jiménez y Santana, 2011) creating educational scenarios that allow students to self-regulate their learning and incorporate new strategies during the training process (Boud, Cohen & Sampson, 2014, Johnson & Johnson, 1990). The objective of our work was to know the perception of social education students of cooperative learning after the realization of the experience. To do this, the students would participate in a cooperative learning innovation experience by developing, teaching and evaluating a conflict resolution workshop for their peers of the primary school teaching degree. We use a 10-item self-report questionnaire that covers four dimensions of cooperative learning. Students consider cooperative learning as a model of active learning beneficial. The most valued dimension in this learning model is social skills followed by group processing, face-to-face interaction and positive interdependence.

KEYWORDS. Cooperative learning; peer education; innovation education; active learning; European Higher Education Area.

*Correspondencia: Mónica Guerra Santana. Dirección: C/ Santa Juana de Arco, nº 1. Correos Electrónicos: monica.guerra@ulpgc.es^a, josefa.rodriguez@ulpgc.es^b, josue.artiles@ulpgc.es^c

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea un escenario educativo de transmisión de conocimientos atendiendo a las necesidades actuales de la sociedad del siglo XXI. Siguiendo este pensamiento, es imprescindible que los/as estudiantes participen de manera activa y tomen decisiones en su propio proceso de aprendizaje (Delors, 1996). Deben predominar las metodologías innovadoras, haciendo especial hincapié en aquellas donde el alumnado adquiera las habilidades y las competencias relacionadas al trabajo compartido. Esta nueva metodología de aprendizaje más activa les permitirá, una formación acorde al momento social que están viviendo, a la vez que los dotará de recursos y estrategias que les permitan saber aprender a lo largo de la vida. Siguiendo esta base, queda en evidencia que el modelo educativo de educación superior debe cambiar. Se debe pasar de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Situación que implica que los/as estudiantes adquieran nuevas competencias interpersonales que les faciliten estrategias de interacción social y cooperación.

Podemos decir, que el aprendizaje colaborativo en la educación universitaria se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales. Monedero y Durán (2002), indican que la educación entre iguales es posible cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se organizan teniendo en cuenta las interacciones entre los iguales, teniendo en cuenta que ninguno de los miembros debe considerarse superior a los otros. En una situación educativa donde los/as estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender de los otros y con los otros, nos encontramos ante un modelo de aprendizaje entre iguales (Boud, Cohen & Sampson, 2014). Esta metodología de aprendizaje da la oportunidad de compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre sus miembros, a la vez que fomenta el aprendizaje interdependiente (Boud, 2000).

Desde la educación superior, se intenta que las prácticas de aprendizaje entre iguales se incluyan como parte de los proyectos docentes, a la vez que se le reconozca tanto el proceso como los resultados obtenidos (Saunders, 1992); sobretodo, cuando diferentes experiencias concluyen en la mejora del rendimiento académico del alumnado, cuando la metodología utilizada es la educación entre iguales (Cardozo, 2010; Díaz y Enríquez, 2017; Fresneda, 2017). Cuando a los/as estudiantes se les propone un modelo de trabajo, donde entre ellos/as interactúan enseñando a la vez que aprenden de manera recíproca, intentan demostrar su aprendizaje mostrando una mayor motivación y compromiso (Robinson, Schofield & Steers-Wentzell, 2005). Este debería ser el modelo de aprendizaje a seguir en las aulas universitarias, donde el alumnado aprendan enseñándose y compartiendo conocimientos entre ellos/as.

Partiendo de este modelo de educación entre iguales, queremos hacer hincapié en una de las metodologías que percibimos más beneficiosas para el alumnado: el aprendizaje colaborativo. Al hablar de cooperar o colaborar nos referimos al concepto de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; lo que implica que los resultados obtenidos por cada uno no sólo resulten beneficiosos para ellos, sino también para el grupo (Johnson & Johnson, 1999). Si tenemos en cuenta este logro, enteremos el interés de muchos investigadores por este modelo de aprendizaje, sobretodo, por el beneficio que tiene sobre los estudiantes. Las propuestas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo permiten el desarrollo de sentimientos de pertenencia, aceptación y colaboración entre el alumnado, además de las habilidades sociales y comunicativas necesarias para las relaciones de interdependencia entre sus miembros (Kidder & Bowes-Sperry, 2012). Sarrionandia (1995), explica que el aprendizaje cooperativo implica organizar de manera intencional la estructura del proceso de aprendizaje, de tal manera que favorezca la enseñanza de estrategias y habilidades de cooperación. Para ello, la metodología docente debe mostrarse flexible y

abierta a la colaboración y la participación activa de los/as estudiantes (Bretones, 2008). En este escenario, se debe facilitar al alumnado la construcción conjunta de conocimiento, a la vez que debe fomentar el desarrollo de la interacción social del grupo (Keppell, Au & Chan, 2006). Los beneficios que aporta el trabajo en grupo, la formación de equipos de aprendizaje o el desarrollo de actitudes de cooperación, deben ser un propósito fundamental en la Enseñanza Superior (Guzman y Rojas-Drummond, 2012). Nadie duda, que cuando el alumnado trabaja de manera coordinada y en equipo aumenta su capacidad de trabajo, eficiencia, habilidades comunicativas y sociales. León del Barco, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón, (2017) informan que el aprendizaje cooperativo fomenta la interacción, la comunicación y la discusión entre sus miembros cuando se les pide realizar trabajos en grupo; en ese momento aumenta la solidaridad y el sentido de pertenencia al equipo del que se forma parte. Estudios realizados coinciden en afirmar que los/as estudiantes que utilizan metodologías colaborativas o cooperativas en su proceso de aprendizaje presentan más fortalezas que aquellos/as que no las utilizan (Bagozzi, 2010), retienen mejor los conocimientos, comunican mejor sus ideas, aumenta el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros/as, mejoran su capacidad de análisis, desarrollan habilidades de toma de decisiones y aumentan su interés por el aprendizaje (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016; Godoy y Madinabeitia, 2016).

En la actualidad, queda en evidencia la necesidad de una participación activa de los/as estudiantes en la educación superior como pilar de una óptima formación académica. Esta situación trae consigo el diseño y la implementación de programas para acrecentar la motivación, la autorregulación durante el aprendizaje, la toma de conciencia y el control sobre lo que se va a aprender, la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico de los/as estudiantes (González, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007). Un buen diseño de las estructuras organizativas del proceso de aprendizaje, resulta básico para conseguir una buena interacción social entre los miembros del grupo (Fjermestad & Hiltz, 2001). De este modo la educación entre iguales y las estrategias utilizadas en el aprendizaje cooperativo permiten que los/as estudiantes: adquieran conocimientos académicos, desarrollen su motivación y autoestima; fomenten los procesos de autorregulación durante el aprendizaje; y, tomen las riendas del control de su proceso de aprendizaje (González et al., 2007).

En consecuencia, pretendemos conocer la percepción del aprendizaje colaborativo del alumnado de educación social, organizando los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal manera que fomente las interacciones entre los iguales, tanto del propio grupo clase como entre los equipos de trabajo, desarrollando el progreso individual del alumnado como las relaciones interpersonales entre sus miembros.

2. COMPETENCIAS Y TÉCNICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Sarrionandia (1995), Johnson & Johnson (1990) y Slavin (1999), nos explican que los tres requisitos del aprendizaje cooperativo son: primero, el que tiene que ver con el compromiso del alumnado de alcanzar como grupo una determinada tarea grupal, lo que implica contar con técnicas que les lleven a tal fin. Segundo resolver la tarea en equipo, lo que implica el trabajo y la contribución de cada uno de los miembros del grupo. El tercero hace hincapié en los recursos que debe tener el grupo, para el logro final de la actividad.

Según los autores Johnson & Johnson (1987), los grupos de aprendizaje cooperativo desarrollan una interdependencia positiva entre los componentes del grupo, y para ello, las metas se deben estructurar de tal manera que el/la alumno/a además de superarse así mismo/a, sienta interés por el rendimiento del resto de su grupo. De esta manera, encontramos una clara responsabilidad

individual y un liderazgo compartido por todos los componentes del grupo. La adecuación a las demandas que van surgiendo en la consecución de la tarea, exige por parte del alumnado el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001). El aprendizaje cooperativo, por lo tanto, implica una forma de aprendizaje activo, con múltiples beneficios reconocidos, tanto educativos como sociales, aunque el impacto que ha tenido en las universidades españolas sigue siendo muy escaso. De ahí, que muchos investigadores analicen y reflexionen sobre la necesidad de llevar estas metodologías a las aulas universitarias, a la vez que animan a al profesorado universitario a formarse y a implantarla en sus aulas.

Los autores Johnson, Johnson & Houlubec (1999) describen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo como:

- Interdependencia positiva: Cuando los/as estudiantes son capaces de percibir un vínculo con sus compañeros, conscientes de que para lograr el éxito se necesitan los unos a los otros.
- Interacción cara a cara: Que fomenta el intercambio de actividades cognitivas, procedimentales y afectivas.
- Responsabilidad y valoración personal: Como parte fundamental del trabajo cooperativo se fortalece el aprendizaje académico y se desarrolla su capacidad en valores.

Por su parte, Brown & Atkins (2002), agrupan, dentro del espacio de educación superior, las técnicas de aprendizaje cooperativo principalmente en tres:

- El desarrollo de estrategias de comunicación: lo que implican las técnicas de comprensión, explicación, pregunta y respuestas, discusión y debate.
- Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales: capacidad de análisis y de síntesis, razonamiento lógico, capacidad de valoración, pensamiento crítico, resolución de problemas.
- Crecimiento personal: desarrollo de la autoestima, los procesos metacognitivos o el autoconocimiento.

Pero para conseguir el logro de esas técnicas en la educación superior, son necesarias algunas de las competencias relacionadas en el proceso de cooperación. Entre ellas destacan: la capacidad de aprender a trabajar con los otros/as (sentimiento de pertenencia al grupo, la escucha activa y el respeto a las opiniones del resto del grupo); la capacidad de razonar y argumentar las ideas desde un pensamiento crítico y reflexivo; la capacidad de proponer soluciones creativas y diversas a un mismo problema; la capacidad de autorregular el propio aprendizaje y el de los otros/as a partir de la toma de decisiones personales y de equipo; y, la capacidad de autoevaluarse y coevaluar durante todo el proceso de aprendizaje (Boud et al., 2014; Johnson & Johnson, 1990; Segers & Dochy, 2001). Por lo tanto, si entendemos la necesidad de que el alumnado desarrolle a través del aprendizaje su capacidad de autonomía, confianza en sí mismo, trabajo en equipo o aprender a aprender, debemos evaluar de manera crítica, ya que de otra manera no estaríamos ni facilitando ni favoreciendo estas competencias entre los/as estudiantes (Reynolds & Trehan, 2000).

Vallet-Bellmunt, Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt y Vallet-Bellmunt (2017) explican la base del aprendizaje cooperativo en tres teorías: la cognitiva, la interdependencia social y la comportamental. Donde la teoría cognitiva es el proceso de cooperación entre los/as estudiantes es un prerequisite para el crecimiento cognitivo que nace desde el sujeto hacia la consecución de los objetivos comunes del grupo. En cuanto a la teoría de la interdependencia social, consideran que los esfuerzos del grupo cooperativo se basan en la motivación intrínseca de cada miembro producida por la interacción entre sus componentes, teniendo en cuenta que les mueve el logro de

un objetivo común. Por último, consideran que la teoría comportamental aumenta los incentivos y los esfuerzos del grupo. Para Díaz y Hernández, (2002) las técnicas de aprendizaje cooperativo, tienen la ventaja de ser versátiles, es decir, se pueden adaptar a cualquier temática o contenido que se trabaje con el alumnado.

En este caso partimos de los principios del aprendizaje cooperativo, pero adaptándolo a la realidad y necesidades de los/as estudiantes. El alumnado que reciba el taller iba a empatizar mejor con sus “formadores” si éstos eran sus iguales, ya que se sentirían más identificado por la edad, intereses y los mismos sistemas de comunicación. El alumnado formador, seguirá una metodología cooperativa durante todo el proceso, con el fin de asegurarnos el desarrollo de diferentes estrategias en el alumnado (Brown & Atkins, 2002): 1. el desarrollo de habilidades comunicativas, como son la comprensión, explicación, discusión o debate; 2. el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, tales como la capacidad de análisis, razonamiento, pensamiento crítico, resolución de problemas, etc. y; 3. el crecimiento personal, a través del desarrollo de la autoestima, los procesos metacognitivos y el autoconocimiento.

La implementación de esta metodología, proporcionará al alumnado el desarrollo de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo (Johnson & Johnson, 1990).

3. EL PAPEL DEL PROFESORADO

Si la nueva realidad educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior exige un cambio en el proceso de aprendizaje del alumnado, es obvio entender que el modelo de enseñanza y las estrategias del profesorado universitario también deben adaptarse a las necesidades actuales. Es imprescindible que el profesorado se especialice en nuevas estrategias educativas, su papel no sólo consistirá en transmitir información, sino que deben adquirir otros roles, como el de mediador, facilitador y guía en el aprendizaje del alumnado, además de organizar el escenario educativo favorable para el desarrollo del trabajo en equipo (Bonvecchio & Maggioni, 2006).

En este nuevo modelo, el rol del docente le exige que debe asumir más tareas y más responsabilidades frente a otros métodos tradicionales (Johnson & Johnson, 1999); ahora, su papel será de guía, gestor y organizador del aprendizaje, fomentando siempre la autonomía de sus alumnos/as (Bonals y Sánchez, 2007). Cualquier interacción entre iguales que favorezca el proceso de aprendizaje exige de una buena programación docente. Para ello, el profesorado debe crear un escenario donde se fomente tanto el aprendizaje personal como el aprendizaje de equipo; aparte, tendrá que dotar a sus alumnos/as de los recursos y los medios necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Algunas de las estrategias educativas, como las propuestas por Johnson & Johnson (1999) sugieren al profesorado tomar decisiones antes de dar instrucciones, para ello debe especificar los objetivos educativos; supervisar e intervenir en el grupo cuando lo vea necesario; y por último evaluar, tanto la cantidad como la calidad del trabajo que el alumnado va realizando. En la evaluación, también se le propondrá al alumnado que realicen una autoevaluación como una coevaluación de su equipo. La misión última del profesorado debe ser el de favorecer la reflexión, la capacidad de pensar y la toma de confianza de su alumnado. Este nuevo modelo, requiere que los/as docentes se actualicen en la formación de las nuevas metodologías educativas y sobretodo lo pongan en práctica. Debe adquirir el rol de experto en aprender, y no sólo el de la persona bien formada en su área de conocimiento (Gardner, 2002). En ese sentido, el/la profesor/a será quien

determine las condiciones de participación de su alumnado en el aula, recomendando, que, si un docente decide implementar una metodología cooperativa, antes debe pensar y actuar siguiendo los principios propuestos por este aprendizaje, como son: la intencionalidad educativa; el método a utilizar y los contenidos a trabajar; organizar el contexto donde se desarrollará el proceso de aprendizaje; saber cuáles son los recursos didácticos que podemos utilizar; y, realizar la evaluación (Suarez, 2010).

4. MUESTRA Y METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

4.1 Muestra

Forman parte de la experiencia dos grupos de alumnos/as que cursan diferentes grados universitarios en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Por un lado, tenemos 51 estudiantes de 3º curso del grado de educación social, participan en la experiencia 41 jóvenes, donde 30 son chicas y 11 chicos (nos encontramos en una carrera donde un gran porcentaje de alumnado está formado por mujeres). El resto, 10 alumnos/as, no participarían directamente en la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto, pero están presentes en una de las fases del diseño de la experiencia. El perfil profesional es que se les exigirá saber trabajar en equipo, desarrollar buenas habilidades sociales, adquirir responsabilidad individual o tener interdependencia positiva. Estas habilidades y competencias deben adquirirlas a lo largo de su formación académica pero que probablemente debido a los modelos de aprendizaje tradicionales este alumnado lo carece. Al estar cursando tercer curso de educación social, cuentan con una amplia formación académica en educación no formal (habilidades sociales, género, valores), pero que por el contrario no pueden llevarla a la práctica sino el último año de carrera, hecho que le genera desmotivación y crítica al sistema educativo universitario. Por lo tanto, aprovechemos esta situación para proponerles nuestra experiencia.

Por otro lado, tenemos un grupo de 2º curso del grado de educación primaria conformado por 56 alumnos/as que reconocen la necesidad de trabajar estrategias de resolución de conflictos que les está ocasionando conductas disruptivas en el aula. Esta información nos la aporta el vicedecanato de grado e investigación tras realizar un análisis de necesidades de este grupo. Además, piden a estos/as estudiantes que de manera anónima indiquen entre varias propuestas, el tema del taller que les gustaría que le impartiesen.

4.2 Metodología

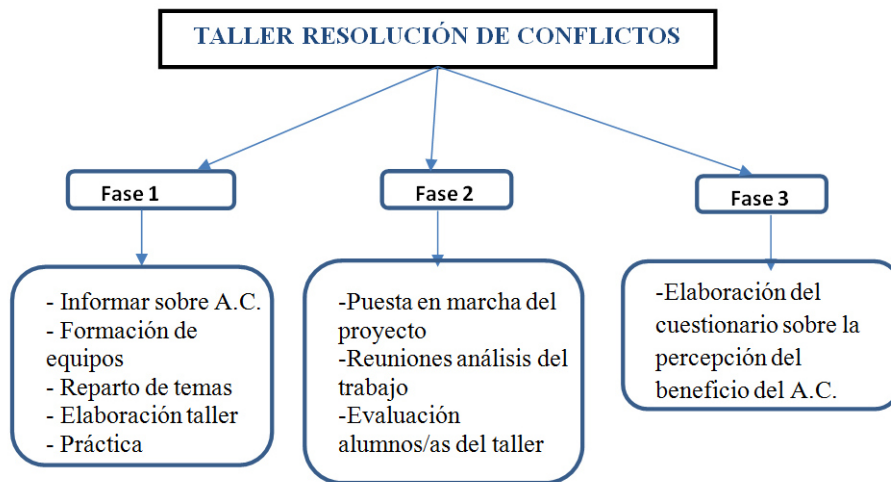
La experiencia comienza con el desarrollo de un registro de observación de las carencias del alumnado universitario a la hora de trabajar en equipo, en habilidades tales como aprendizaje autónomo, interacción social, escucha activa, etc. De esta manera detectamos un grupo clase que necesita formación en habilidades de trabajo en equipo para el desarrollo de sus prácticas y futuro profesional, y otro grupo de alumnos/as que reconocen carecer de estrategias de resolución de conflictos que les genera situaciones disruptivas en el aula. A partir de aquí, se decide elaborar, implementar y evaluar un taller sobre resolución de conflictos al alumnado del grado de educación primaria, donde los formadores fuesen el alumnado del grado de educación social.

La participación en este proyecto es voluntaria por parte del alumnado de educación social, se les expone la necesidad del alumnado de educación primaria y se les anima a llevar a cabo la experiencia, explicándoles los beneficios del aprendizaje cooperativo no sólo para su futuro inmediato sino también para su futuro profesional.

Teniendo en cuenta los principios del aprendizaje cooperativo y con el fin de lograr y optimizar la eficiencia del mismo, se divide la clase de los/as alumnos/as de educación social en equipos de seis miembros, y un equipo de cinco, donde cada uno de ellos debe elaborar una parte del taller a impartir a sus iguales del grado de educación primaria. Se conformaron siete grupos, los cuales supervisados en todo momento por la docente elaboraron el material del taller titulado “Estrategias de resolución de conflictos en el aula”; siempre con la guía del profesor/a, aunque sin restarle autonomía en el proceso de aprendizaje a los/as alumnos/as.

Desarrollamos la experiencia a lo largo de tres fases bien diferenciadas pero complementarias (Figura 1).

Figura 1. Desarrollo el Taller de Resolución de Conflictos



Fuente: elaboración propia.

En la primera fase, la docente encargada de la experiencia, le explica al grupo formador (alumnado de educación social) la metodología de aprendizaje cooperativo a llevar a cabo durante la elaboración del taller. Tras conocer la temática del taller y plantear los objetivos al alumnado, se utiliza la dinámica del brainstorming para proponer siete temas (que coincide con el número de equipos) que cubran los objetivos del proyecto. Posteriormente se distribuye de manera aleatoria a los grupos. Se les da la consigna de que todos deben crear un módulo según el tema dado. Para ello, cada equipo debe en primer lugar realizar una revisión bibliográfica sobre el tema que deben trabajar; segundo, establecer las competencias que quieren que el alumnado adquiera al finalizar el módulo; en tercer lugar, diseñar las dinámicas a realizar durante el taller; cuarto, temporalizar cada dinámica o actividad y, por último, proponer alguna pregunta para incluir en el cuestionario que se le pasará al alumnado participante. Cuando cada equipo elabore su parte del proyecto, entre todos conformaran la globalidad del taller.

En esta primera fase de explicación de la experiencia, se temporaliza los días de trabajo, en este caso, una vez a la semana, durante dos meses. Un miembro de cada equipo explicará también al resto de los equipos el trabajo que su grupo ha realizado, para informar y coordinar el módulo. Se les recuerda a los/as chicos/as participantes que el trabajo de cada uno es básico para el resto del equipo. Tras la información aportada, el/la alumno/a pasa a ser activo en su aprendizaje. Cada

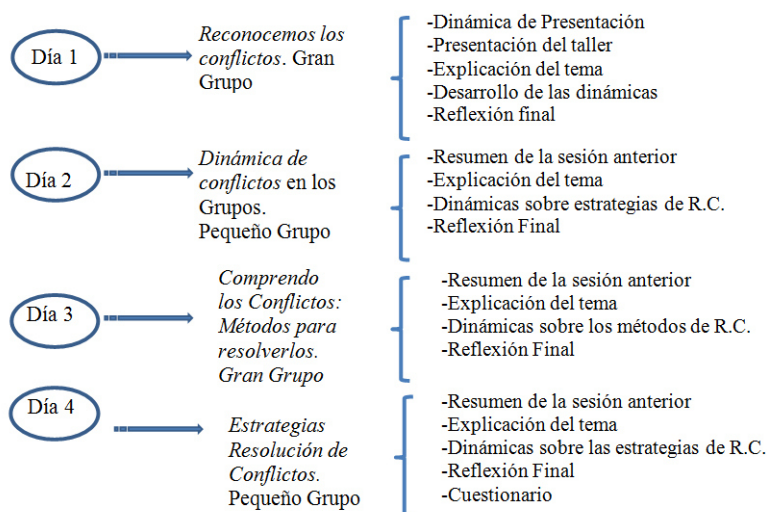
equipo organiza sus reuniones de trabajo, siempre respetando los días establecidos para informar al resto de los grupos. Luego, divide el trabajo entre sus miembros con el fin de facilitar la elaboración del módulo. El docente en esta experiencia debe estar disponible para guiar al alumnado, adoptando por lo tanto el papel de guía entre sus estudiantes.

Cuando cada equipo haya finalizado la elaboración de su módulo y tras exponerlo al resto de los grupos y recibir el visto bueno de los mismos, ahora ya no como equipos individuales, sino como gran grupo, deberán poner en marcha la experiencia. Lo harán entre ellos/as y con el resto de la clase que no participaba en la experiencia (10 alumnos/as restantes) e invitando al alumnado de 2º curso de educación social. Este será el momento para evaluar no sólo como alumno/a, sino también como equipo y como gran grupo, el trabajo realizado y tomar decisiones de mejora del taller antes del desarrollo en el grupo de magisterio de educación primaria. Ese día también asiste la docente responsable de la experiencia, con el fin de observar y guiar la implementación. A partir de este momento, el alumnado se vuelve a reunir para consensuar el trabajo realizado y realizar la toma de decisiones.

La segunda fase consiste en la puesta en marcha de la misma, en este caso se decidió dividirlo en cuatro sesiones, en la primera y en la última sesión el alumnado participante acudiría en gran grupo y en la segunda y tercera sesión se desarrollaría en pequeños grupos de trabajo. El alumnado formador siempre estaría presente, en la organización, dinamización e impartición del taller. De esta manera nos asegurábamos la participación de todos y todas. Al finalizar cada sesión, el alumnado formador se reunía con la docente para comentar el trabajo realizado y tomar decisiones de mejora si fuese necesario antes de la siguiente sesión. Al final de la última sesión, estos mismos alumnos pasan un breve cuestionario de autoinforme al alumnado participante para evaluar el taller.

En la última fase, se le pide al alumnado participante que realicen el volcado del cuestionario pasado al alumnado y conociendo los mismos, saquen las conclusiones del trabajo realizado.

Por último, solicitamos al alumnado formador que también responda a un breve cuestionario de autoinforme con el fin de conocer la percepción que tienen sobre el aprendizaje cooperativo. Este instrumento estaba formado por 10 preguntas tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), que engloban cuatro dimensiones del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo).



5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DEL ALUMNADO

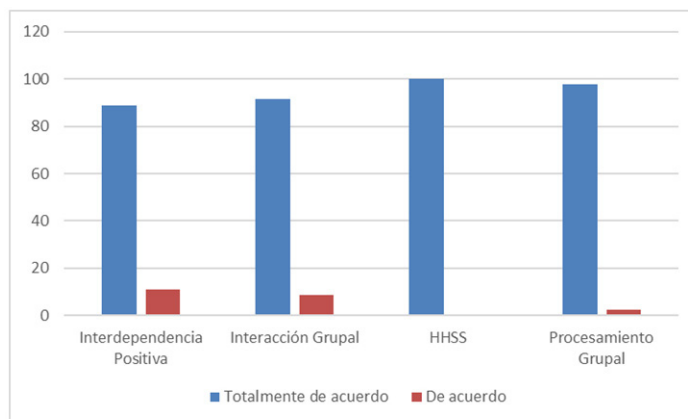
En general podemos afirmar que los/as estudiantes perciben de manera positiva este modelo de aprendizaje. De esta manera, en la pregunta número 1 (*En el desarrollo del taller cada miembro del grupo se tuvo que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados*) el mayor porcentaje de alumnos/as están totalmente de acuerdo en esta afirmación (90%) y ningún estudiante se muestra en desacuerdo con la misma.

Por otro lado, los estudiantes se muestran totalmente de acuerdo (respuesta a las preguntas 2, 6, 7, 8 y 10) al considerar que la implementación del taller les permitió expresar sus puntos de vista dándoles la posibilidad de compartir sus opiniones entre todos los miembros del grupo. Valoran positivamente que en el desarrollo del taller hayan tenido tiempo para reflexionar sobre el trabajo en grupo y obtener propuestas de mejora; a la vez que alaban el respeto en las relaciones de grupo durante las sesiones del taller. Los estudiantes, también reconoce el papel del docente a la hora de determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.

A la pregunta número 4 (*En el desarrollo del taller, la interacción con mis compañeros de grupo fue necesaria para llevar a cabo la tarea*), el 83% del alumnado responde estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. En cuanto a la pregunta número 5 (Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito), los/as estudiantes que participaron en esta experiencia, vuelven a valorar de manera positiva el trabajo en grupo (81%).

Los resultados del autoinforme realizado por el alumnado participante en la experiencia nos indica, que la dimensión más valorada en el aprendizaje cooperativo son las habilidades sociales (HHSS) con un porcentaje del 100%, seguida del procesamiento grupal (97,6%), la interacción cara a cara (91,5%) y, por último, la interdependencia positiva (89%). Es importante señalar, que ningún estudiante participante en la experiencia respondió a los Likert 1, 2 y 3, moviéndose sus respuestas siempre entre los Likert 4 y 5, estando el mayor porcentaje en el último Likert correspondiente a la respuesta “totalmente de acuerdo”. Como se puede comprobar los resultados son bastante homogéneos, siendo la interdependencia positiva la única que obtiene un porcentaje más bajo. En la figura número 3 observamos los resultados.

Figura 3. Comparación entre las dimensiones



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Como se ha comentado a lo largo del presente artículo, el objetivo de nuestra experiencia, fue la de conocer la percepción del alumnado sobre los beneficios de la metodología cooperativa, a través de cuatro dimensiones: interdependencia positiva, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo. El alumnado, a lo largo de la elaboración y puesta en marcha del taller manifiestan los beneficios encontrados en este modelo de aprendizaje activo.

Cuando planteamos esta experiencia, partíamos de la idea de que al aplicar una nueva metodología de aprendizaje el alumnado se iba a beneficiar de las ventajas que conlleva la práctica del aprendizaje cooperativo, pero, ¿ellos lo percibirían igual?; en este caso parece que la respuesta ha sido positiva, dado los resultados aportados por el alumnado participante. En general, podemos afirmar que los/as estudiantes perciben de manera positiva este modelo de aprendizaje.

Los efectos positivos del trabajo cooperativo para el aprendizaje frente a una metodología competitiva o individualista ya han sido contrastados en diferentes investigaciones (Álvarez y Onrubia, 1990). Esta experiencia nos ha permitido llevar a la práctica una metodología activa para el alumnado, donde los estudiantes son los protagonistas de sus procesos de aprendizaje; además, de dotarles de herramientas necesarias para su futuro profesional. De todas las estrategias, los/as estudiantes participantes perciben que esta metodología de aprendizaje les ha permitido desarrollar competencias en habilidades sociales, lo cual valoran de manera muy positiva, entendiendo que esta habilidad se encuentra ligada a la resolución de problemas y conflictos en las relaciones personales. Estar dotados de óptimas habilidades sociales, exigen en la persona un desarrollo de la empatía, la escucha activa, el respeto y la colaboración con el resto de los miembros del grupo.

Durante el desarrollo del taller, el alumnado también pudo percibir los beneficios del procesamiento grupal. Los chicos y chicas, con sus valoraciones determinaban si el aprendizaje colaborativo se había realizado de manera adecuada a la vez que tomaban decisiones que favorecían al grupo. Otra de las habilidades que pudimos observar durante el proceso de este trabajo con los/as alumnos/as, fue la mejora en el trabajo en equipo, y fueron ellos/as mismos quienes lo valoraron de manera positiva, valorando de manera positiva el trabajo conjunto del equipo, donde la tarea de cada uno promovía el éxito de todos; por lo tanto, estaban cubriendo otra de las dimensiones que aporta el aprendizaje cooperativo: la interacción cara a cara. Este trabajo en equipo se consolida cuando cada miembro aporta al grupo de tal manera que, si falla una pieza de este entramado de puzle, el trabajo no se lograba conseguir. De ahí la importancia del compromiso de todos/as y cada uno/a por aprender (interdependencia positiva).

Suárez (2009), entiende que el aprendizaje cooperativo resulta positivo si se produce un aumento del rendimiento académico de cada uno/a de los estudiantes. Entendiendo que a mayor compromiso de los miembros del grupo mayor también resulta la implicación en la tarea a realizar. Además, de mejorar las relaciones interpersonales, sobretodo, si cada uno acepta las diferencias de cada miembro del grupo (Guitert, 2011), y las relaciones se vuelven más positivas; y a nivel intrapersonal, las relaciones cooperativas fortalecen la autoestima y aumenta el sentimiento de confianza, lo que implica una percepción positiva de nuestras capacidades.

Por lo tanto, podemos concluir que el alumnado del grado de educación social participante en la experiencia, percibe de manera positiva las virtudes del aprendizaje cooperativo como modelo de aprendizaje activo.

Con los datos obtenidos, pretendíamos mostrar el desarrollo de la experiencia y los resultados obtenidos a otros docentes de la institución superior. Es por ello, que una de las limitaciones

encontradas, corresponde al instrumento de evaluación, en este caso el cuestionario utilizado sólo nos ayudó a obtener información sobre la opinión de la experiencia, resultando insuficiente la muestra para la realización de cálculos estadísticos complejos. Por otra parte, decir que no encontramos respuestas vinculadas a las variables totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo, lo que parece indicar un tipo de respuesta condicionada por la deseabilidad social de sus miembros. Entendemos, que una de las causas pudo ser que, al finalizar las sesiones del taller, los/as alumnos/as que lo recibían mostraban su satisfacción hacia sus compañeros/as, esto, además, se hizo explícito en la evaluación realizada al finalizar el taller, donde el alumnado de primaria contestó de manera muy positiva sobre la experiencia recibida.

Sería de interés, desarrollar dicho estudio con alumnado de diferentes universidades y áreas de conocimiento (área de ingeniería y arquitectura, área de ciencias de la salud, área de ciencias, área de artes y humanidades y área de ciencias sociales y jurídicas), pues entendemos que la educación entre iguales favorece no sólo el trabajo autónomo del estudiante, sino que además desarrolla en el alumnado competencias en trabajo en equipo que luego podrán llevar a cabo en su labor profesional. Además, se hace necesario el incorporar en los planes de formación del profesorado universitario acciones orientadas hacia metodologías innovadoras, puesto que en muchas ocasiones los profesores de instituciones superiores no lo llevan a cabo por desconocimiento o por no conocer las virtudes de las mismas en el proceso de aprendizaje. El/la docente universitario/a debe ser un profesional preparado que ayude a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, además de prepararlos en competencias transversales que les capacite en su futuro profesional.

Este estudio debe ser el inicio de un estudio profundo sobre las estrategias innovadoras y las virtudes del aprendizaje cooperativo en la institución superior. Este objetivo lo lograremos ampliando la experiencia a otras áreas de conocimiento y a otras universidades, además, si aumentamos la muestra objeto de estudio, junto con la elaboración de un buen instrumento de evaluación (cuestionarios y entrevistas) nos permitan realizar un análisis estadístico complejo.

REFERENCIAS

- Álvarez, R. C., y Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos/as. *En Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-436). Alianza Editorial.
- Bagozzi, R. (2010). Structural equation models are modeling tools with many ambiguities: Comments acknowledging the need for caution and humility in their use. *Journal of Consumer Psychology*, 20 (2), 208-214.
- Bonals, J., y Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Grao.
- Bonvecchio, M., & Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bordas, M., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.

- Brown, G., & Atkins, M. (2002). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Cardozo, J. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista Educación y desarrollo social*, 4 (2), 87-102.
- Delors, J. (1996) Education: the necessary utopia. In: *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (pp.13-35). Paris: UNESCO.
- Díaz, C., y Enríquez, G. (2017). El aprendizaje cooperativo integrado al estudio de casos en la activación de la formación de ingenieros industriales. *Universidad y Sociedad*, 9 (2), 68-75.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mcgraw-hill/interamericana editores, S.A.
- Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), 43-62.
- Florido, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, (354), 629-656.
- Fjermestad, J., & Hiltz, S. (2001). Group support systems: a descriptive evaluation of case and field studies. *Journal of Management Information Systems*, 17 (3), 115-60.
- Fresneda, R. (2017). La opinión de los/as estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. In *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 548-553). Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (2002). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Godoy, I., y Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de l2. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 179-190.
- González, C., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (37), 237-256.
- Guitert, M. (2011). Time Management in Virtual Collaborative Learning: The Case of the Universitat Oberta de Catalunya (uoc). *eLearn Center Research Paper Series*, (2), 5-16.
- Guzmán, K., y Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 217-245.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38 (2), 67-73.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.

- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Piados Educador.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A., & Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 453-464.
- Kidder, D., y Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 69-81.
- León del Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I., y Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 9-15.
- Monedero, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Madrid: Édebe.
- Reynolds, M., y Trehan, K. (2000). Assessment: A critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 267-278.
- Robinson, D., Schofield, J., & Steers-Wentzell, K. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 327-362.
- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in higher education. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 211-218.
- Sarrionandia, G.E. (1995). El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. *En La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Siglo XXI de España Editores.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Suárez, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (13).
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Editorial VOC.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XX1*, 20 (1), 277-297.