

Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro

Perceptions towards cooperative learning in students of Primary and Infant Education Teacher Degrees

M^a del Carmen Pegalajar Palomino
M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo un cambio significativo en las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria, introduciendo importantes modificaciones en la metodología docente; de este modo se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje del alumno. En este trabajo se presenta una investigación dirigida a estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, con la intención de conocer sus actitudes y percepciones hacia el desarrollo de estrategias cooperativas en su proceso de aprendizaje. Para ello, la muestra objeto de estudio ha sido seleccionada mediante un muestreo de tipo accidental o causal, estando formada por todos aquellos alumnos que contestaron al cuestionario proporcionado una vez cursaron la asignatura (n=416). Los resultados obtenidos han demostrado la percepción favorable del alumnado encuestado hacia este tipo de metodología, valorando de forma positiva tanto la planificación planteada por el profesor como su repercusión hacia su proceso de aprendizaje. Asimismo, los datos aportados han revelado cómo son los alumnos de mayor edad así como aquellos que están cursando el Grado de Educación Infantil los que se muestran más receptivos hacia este tipo de metodología. Sin duda, se trata de una experiencia de innovación en el ámbito de Educación Superior la cuál ha planteado importantes avances en el proceso de enseñanza de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, alumnado, estudios de Grado, metodología docente.

Abstract

The European Higher Education Area has brought a significant change in traditional practices of university education, introducing significant changes in teaching methodology. In this way, we have changed from a teaching centred model to a learning centred one. This paper presents research aimed at first year students in Early Childhood Education and Primary Education in the University of Jaen. This paper intends to determine their attitudes and perceptions towards developing cooperative strategies in their learning process. Thus, the study sample was selected through a randomized sampling procedure and it was made up by all students who answered the questionnaire provided after taking the subject (n=416). The results have shown a favorable perception of the students surveyed towards this type of methodology. They assessed positively both the planning posed by the teacher and its impact on their learning process. Additionally, the data provided have revealed that older students and those studying Early Childhood Education are more receptive to this type of methodology. No doubt, this is an innovative experience in the field of Higher Education which has meant significant progress in the teaching of undergraduates.

Key words: Cooperative learning, students, Teacher Degrees, teaching methodology.

Aproximación teórica

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de determinadas políticas, capaces de dotar a la formación de los estudiantes universitarios de mejores medios y recursos. Se trata de una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes.

Siguiendo a Fernández (2006), los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en estudiantes y profesores de Educación Superior; implica aprender “de otro modo” y también “enseñar de otro modo”. En este contexto, las universidades españolas han comenzado a introducir innovadores cambios en las metodologías docentes y en los procedimientos de evaluación, orientándolos hacia la consecución de competencias (Carrasco et al., 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012). Así, destacamos la utilización de estrategias que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y construyen unas relaciones entre iguales de alta calidad con el uso apropiado de grupos cooperativos en el aula (Lara, 2005); de este modo, el trabajo en equipo se define como una competencia básica a desarrollar por el estudiante en cualquier titulación, teniendo ésta un carácter transversal a lo largo de dicho itinerario formativo (Zubimendi et al., 2010).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) señala las competencias personales que los estudiantes de Magisterio deben adquirir, algunas de ellas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, tales como: trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar, trabajar en un contexto internacional, desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento de la diversidad multicultural, razonamiento crítico y compromiso ético. Más concretamente, y analizando la Memoria del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, hemos de hacer referencia a las competencias específicas que

han de ser adquiridas por el estudiante relacionadas con el aprendizaje cooperativo, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. - Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del período 0-3 y 3-6 años. - Valorar la importancia del trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias transversales que debe adquirir el estudiante en relación con el trabajo en equipo pretende colaborar con otros en trabajos dirigidos a la consecución de objetivos comunes, planificando coordinadamente las acciones, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades y afrontando los conflictos y problemas que se presentan.

Fuente: Universidad de Jaén (2012)

Tabla n.1. Competencias vinculadas al aprendizaje cooperativo del Grado de Maestro

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como *“un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según la cuál los estudiantes aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno”* (Lobato, 1998, p.23). De este modo, las técnicas y herramientas utilizadas trabajan destrezas y competencias diferentes a las limitadas a los conocimientos teóricos pues, tal y como afirma De la Torre (2000, p.7) *“todo planteamiento innovador se ha de caracterizar por su intención constructiva y no meramente repetitiva”*; por ello, no se puede aprender a cooperar teóricamente pues:

“la cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo, requiere también sentido del conjunto, organización de las tareas compartidas, argumentación y defensa de las propias ideas, búsqueda de alternativas y sentido de la síntesis, de la confluencia de aportaciones” (Pérez, 2007, p.30).

En este sentido, autores como Nam y Zellner (2011), Veenman, Kenter y Sun (2002) y Yesilyurt (2010) han destacado como puntos importantes para un eficaz entorno de aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la garantía de la contribución individual de igualdad. Hemos, por tanto, de reivindicar la importancia de utilizar en nuestras aulas este tipo de estrategias al permitir un aprendizaje intersubjetivo que mejora los resultados, debido a que la elaboración del conocimiento se realiza entre todos (Aubert et al., 2008; Korkmaz, 2012). Lo diverso, diferente y lo altamente creativo e innovador sirve como instrumento que motiva a los alumnos a trabajar y a estudiar y eso se alcanza, especialmente, a través de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

La revisión de la literatura nos ha permitido encontrar numerosas investigaciones que sugieren cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a los éxitos académicos de los estudiantes y al fomento de aspectos tales como el desarrollo

cognitivo, la metacognición, resolución de problemas, habilidades de trabajo en equipo, actitudes positivas hacia el aprendizaje, mejora de la autonomía, socialización y solidaridad de los estudiantes, mayor eficacia a la hora de conseguir aprendizajes propios de metodologías tradicionales así como el establecimiento de conexiones entre aprendizajes teóricos y prácticos (Barret, 2005; Casey, Dyson y Campbell, 2009; Kumaran, 2009; Law, 2011; Nam y Zellner, 2011; Pujolás, 2008; Yesilyurt, 2010).

No obstante, somos conscientes de que su implementación es compleja dados los múltiples factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolarín, 2012). Algunos profesores evitan este tipo de prácticas en el aula por temor a perder el control de la clase y, por tanto, la imagen que tiene de sí mismo como buen profesor (López, 2012). Johnson y Johnson (2004) destacaron cómo existe un elevado número de docentes que muestran determinadas reticencias a introducir técnicas de aprendizaje cooperativo en su práctica en el aula debido a la creencia de que el trabajo individual es el modo más natural de aprendizaje, resistencia a asumir las responsabilidades de otros, incertidumbre acerca de cómo lograr el funcionamiento adecuado de los grupos, miedo a no saber utilizar los grupos cooperativos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, preocupación por el tiempo y el esfuerzo. Por su parte, una gran parte del alumnado también se muestra reacio a participar en este tipo de aprendizaje (Korkmaz y Yesil, 2011; Nam y Zellner, 2011), pues nos encontramos casos en los que parte del grupo elude sus responsabilidades, poniendo en peligro el éxito de este tipo de aprendizaje (Korkmaz, 2012).

Diferentes autores han llevado a cabo experiencias de trabajo y proyectos de investigación en los que se han utilizado estrategias de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Educación Superior. Así, destacamos el realizado por Lara (2005) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuyo objetivo era la implantación de la metodología de aprendizaje cooperativo en el área de Ciencias Sociales y Humanidades; los resultados obtenidos demostraron las ventajas académicas y psico-instruccionales de este tipo de aprendizaje dentro de los programas educativos, pues entendían que con el uso apropiado de trabajo de grupos cooperativos, se atendía la heterogeneidad de los estudiantes en aspectos como la inequidad social e intelectual. Otros autores como Del Valle y López (2007) concluyeron que el trabajo cooperativo enseña estrategias y habilidades de cooperación en el aula, facilitando la comprensión de los aprendizajes, aumentando su rendimiento escolar y fomentando actitudes de respeto, tolerancia y cooperación entre los estudiantes; no obstante, dicha metodología implica un gran esfuerzo dinamizador e innovador por parte del profesorado. No menos importante es el aporte que hacen González y García (2007) al manifestar que el alumnado encuestado reconoce, en relación a la valoración global de la metodología cooperativa, que ésta les ha ayudado a entender mejor los temas difíciles, a aprovechar mejor el tiempo de estudio y a aumentar el interés por la asignatura.

Por su parte, Barba, Martínez y Torrego (2012) han llevado a cabo una experiencia de utilización de Proyectos de Aprendizaje Tutorado en el Grado de Maestra en Educación Infantil; los datos recogidos evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta a los trabajos en grupo; además, se pone de manifiesto cómo la mayor dificultad es la relación de la teoría con la práctica. Además, en la Universidad de

Sevilla se ha realizado una experiencia similar en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Álvarez, Domínguez y Prieto, 2012); los resultados obtenidos a través de la valoración realizada por el alumnado ahondan en los conocimientos teóricos, pero especialmente en los componentes procedimental y afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores como García y Cotrina (2012) han desarrollado una propuesta de investigación-acción colaborativa; así pues, un conjunto de profesores implicados en los Grados de Magisterio han analizado la esencia y el sentido de las prácticas pedagógicas cooperativas concluyendo cómo *“tenemos que formalizar espacios para que desde el respeto y el diálogo podamos escucharnos, debatir, reflexionar y construir si queremos articular una propuesta compartida que suponga, a la vez, una oportunidad de desarrollo profesional”* (p.410). El estudio llevado a cabo por López (2012) describe una experiencia en la que se demuestra cómo los estudiantes, al finalizar la tarea, son los que más y mejor valoran dicha práctica, estimando el alto nivel de aprendizaje experimentado. Finalmente, Pinto (2010) destaca cómo los estudiantes valoran de forma positiva el carácter dinámico que adquieren las clases, al compararlo con las tradicionales prácticas de clase magistral; el hecho de compartir conocimientos con los compañeros les permite llegar a conclusiones interesantes y posibilita el debate; al mismo tiempo, valoran el desarrollo de habilidades interpersonales y de grupo.

Por ello, consideramos de enorme interés el conocimiento y utilización de determinadas estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, capaces de asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno ha de ser el eje fundamental, en torno al cual debe girar el diseño del currículum de cada plan de estudios en el ámbito universitario.

Diseño metodológico

Tras analizar la literatura especializada, se ha planteado un estudio descriptivo, seleccionando la encuesta como técnica de recogida de datos. Con ello, se pretende conocer la opinión de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria acerca del desarrollo de técnicas cooperativas en su proceso de enseñanza. Esta metodología cuantitativa es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad.

Objetivos

El objetivo general de la investigación consiste en conocer la percepción de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén acerca de su proceso de aprendizaje basado en la utilización de estrategias metodológicas cooperativas. Asimismo, pretendemos analizar las diferencias significativas que puedan existir en las percepciones de los estudiantes encuestados según la edad del alumnado así como la titulación que están cursando.

Participantes

La población objeto de estudio la conforman los 581 alumnos que, durante el curso 2012-2013, se han matriculado en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén. Finalmente, la muestra objeto de estudio ha sido seleccionada mediante un muestreo de tipo accidental o causal, estando formado por todos aquellos alumnos que contestaron al cuestionario proporcionado una vez cursaron la asignatura en la que se desarrolló este tipo de estrategias metodológicas (n=416).

El 88.5% de la muestra estaba compuesta por mujeres, mientras que sólo un 11.5% eran hombres; además, más de la mitad de la muestra (59.1%) tiene una edad comprendida entre los 19 y los 21 años. En cuanto a la titulación, el 53.4% del alumnado participante pertenece al Grado de Educación Primaria (cursando la asignatura "Educación y Familia") y el 46.6% restante está matriculado en el Grado de Educación Infantil (cursando la materia "Didáctica General en Educación Infantil").

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos, se ha utilizado un instrumento denominado "Cuestionario de evaluación sobre aprendizaje cooperativo en ámbitos universitarios", basándose en los trabajos de González y García (2007) y Romero y Amante (2007). Se trata de una escala tipo Lickert compuesta por algunas cuestiones de identificación y de carácter sociodemográfico de los encuestados (género, edad, titulación...) así como por una serie de ítems (organizados en dimensiones) dirigidos a conocer la percepción del estudiante acerca de la planificación que ha realizado el profesor de la asignatura antes de su comienzo; la puesta en marcha y repercusión del desarrollo de estrategias metodológicas cooperativas en el proceso de aprendizaje del alumnado y, finalmente, la satisfacción del alumnado con la metodología utilizada en el aula. Para ello, las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4, siendo 1 "muy en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "de acuerdo" y 4 "muy de acuerdo".

Construida la escala, se sometió a su validación por parte de varios profesores expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades andaluzas a los que se les pidió que valoraran y validaran el cuestionario. Una vez las modificaciones y sugerencias fueron incorporadas, elaboramos un cuestionario de validación mediante la aplicación de una prueba piloto dónde se seleccionaron de manera aleatoria a cincuenta alumnos universitarios, los cuáles no han sido incluidos en la muestra del estudio.

A continuación, se procedió a la obtención de los resultados derivados del estudio de la dimensionalidad subyacente a las respuestas de los sujetos a la escala administrada. En primer lugar, se determinó el índice de discriminación de los ítems de la escala en donde se apreciaron valores muy altos y estables, estando en todos los casos por encima de 0,9. De igual modo, el estudio de la fiabilidad confirmó la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente alfa de Cronbach el valor de 0,909, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable.

Procedimiento

El trabajo de campo se ha desarrollado para el Grado de Educación Infantil en la asignatura "Didáctica General en Educación Infantil" y en el caso del Grado en Educación Primaria para la asignatura "Educación y Familia". Para ello, planteamos el aprendizaje cooperativo como metodología básica de enseñanza y aprendizaje mediante la realización de trabajos grupales entre el alumnado; se pretende fomentar la cohesión entre los miembros del grupo de trabajo y el estudio cooperativo como medio para adquirir y desarrollar determinadas competencias relacionadas con el trabajo en equipo.

En esta experiencia, los grupos de trabajo estaban compuestos por un máximo de cinco personas, tratando de fomentar la heterogeneidad (de género, capacidad, motivación...) para el desarrollo de la cooperación, diálogo y reflexión conjunta entre el alumnado. Se ha de destacar cómo, al ser estudiantes de primer curso, apenas se conocían por lo que no existían relaciones positivas ni negativas entre ellos.

La metodología desarrollada en cada una de las asignaturas ha buscado conectar y articular la teoría y la práctica, tanto en las actividades presenciales como en las no presenciales. Para las actividades presenciales se ha alternado las clases magistrales del profesor, en las que los alumnos recibían la información teórica de la asignatura, con la actividad de los estudiantes a través de debates, confrontación de ideas, análisis de la experiencia y actividades prácticas sobre los contenidos de la asignatura. Por su parte, el trabajo autónomo del alumno para las actividades no presenciales ha incluido la aplicación de los aspectos teóricos desarrollados por el profesor mediante la realización de trabajos de profundización basados en estrategias colaborativas y apoyadas en el uso de las tecnologías digitales para su posterior presentación al resto de la clase. El tema a desarrollar fue asignado por el profesor a cada uno de los grupos, adhiriéndose a esta modalidad de evaluación aquellos alumnos que asistieron, al menos, a un 80% de las clases presenciales.

Este trabajo cooperativo se realizó cuando los alumnos habían recibido parte del temario de la asignatura en clases magistrales y disponían, por tanto, de conocimientos suficientes para enfrentarse a cualquier texto relacionado con el tema a desarrollar. Además, con la intención de que los alumnos fuesen adquiriendo competencias específicas relacionadas con el trabajo cooperativo, se les fue instruyendo acerca de este tipo de estrategia metodológica (distribución de roles entre los miembros, reparto de tareas, toma de decisiones, etc.).

En dicho proceso, se ha considerado el feed-back entre profesor y alumnos, por lo que durante las horas de tutorías colectivas, el profesor ha citado a cada grupo de trabajo para revisar y orientar las actividades de los alumnos, con objeto de ajustar los ritmos de trabajo, resolver posibles problemas y dudas y analizar la evolución en la forma de trabajo colaborativo de los alumnos.

Para la evaluación de la asignatura, se ha consensuado el 60% de la nota final para la realización de una prueba objetiva para determinar el grado de aprendizaje de los contenidos teóricos. Por otro lado, el 40% de la nota supone la valoración del trabajo expositivo realizado por los alumnos a través de las actividades no presenciales. Para ello, se ha utilizado una ficha de control valorando aspectos tales como la calidad de la documentación, estructura del mismo, originalidad, ortografía y

presentación de la exposición. Durante la misma, cada grupo de trabajo debía formular tres cuestiones a cada uno de los trabajos expuestos por sus compañeros valorando, además, la calidad y feedback del mismo.

Análisis de datos

Tras la cumplimentación del cuestionario por el alumnado, se ha llevado a cabo el análisis de datos mediante el paquete informático Statistickal Packagefor Social Sciences (SPSS versión 19) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así, se ha realizado un análisis descriptivo básico para cada uno de los ítems de la escala así como diferentes pruebas de comparación de medias, tales como la T de Student y el análisis de varianza (ANOVA), atendiendo a las características y valores de respuesta de las variables sociodemográficas estudiadas. Destacamos, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

Percepciones del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo

A fin de conocer las percepciones del alumnado encuestado hacia el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, se analizan las puntuaciones de los ítems del cuestionario que han resultado más significativas según el análisis descriptivo. Para ello, reflejamos los ítems que han obtenido un porcentaje muy significativo en la elección “plenamente de acuerdo” y “de acuerdo” para cada una de las variables estudiadas en la escala.

Los datos recogidos en la tabla 2 destacan el alto porcentaje de alumnado que considera adecuado el uso que ha hecho el docente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, enriqueciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el alumnado encuestado considera que el profesor ha cumplido lo propuesto en el plan de estudios, pues afirma haber existido una conexión entre los objetivos enunciados en el programa de la asignatura y aquello que realmente se ha enseñado. Del mismo modo, el alumnado ha mostrado su acuerdo con la organización del material aportado por el profesor para el desarrollo de la asignatura. La gran mayoría de los alumnos participantes en la investigación consideran que el sistema de evaluación propuesto así como la explicación de los contenidos ha facilitado la implantación de este tipo de metodología en el aula considerando, además, como adecuado el ritmo de trabajo. No obstante, los alumnos muestran un menor acuerdo a la hora de considerar la adecuación de los espacios habilitados para la realización de los trabajos en grupo.

Ítem	n	Porcentaje
El material de la asignatura está bien organizado, teniendo claro en todo momento lo que se tiene que hacer.	374	89.9
Los contenidos de la asignatura se explican cuidadosamente, facilitando material adicional para una mejor comprensión de los mismos.	352	84.6
Los objetivos enunciados en el programa coinciden con lo que realmente se ha enseñado.	376	90.4
Los espacios habilitados para el desarrollo de trabajos en grupo han sido adecuados.	317	76.6
El ritmo de trabajo de la asignatura es el adecuado, en comparación con otras asignaturas del mismo curso.	344	82.7
El profesor ha hecho un uso adecuado de las TIC en el aula, enriqueciendo mi proceso de enseñanza y aprendizaje.	393	94.5
El sistema de evaluación propuesto por el profesor facilita el aprendizaje cooperativo.	358	86.1

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.2. Frecuencias y porcentajes más significativos de la escala.

Por otro lado, tal y como se muestra en la tabla 3, destacamos el alto porcentaje de alumnos que afirman haber mostrado una actitud responsable y positiva hacia el resto de miembros del grupo, asistiendo a cada sesión de trabajo con todo el material preparado; en este sentido, el alumnado entiende el trabajo en grupo como una herramienta excelente para compartir conocimientos e ideas sobre una determinada materia. Por ello, la mayor parte del alumnado participante en dicha experiencia se ha mostrado bastante satisfecho con la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, planteándose la opción de poder extrapolar dichas estrategias a otras asignaturas de su titulación.

Respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje, es bastante positivo, el número de alumnos que consideran que el desarrollo de este tipo de estrategias metodológicas ha facilitado la comprensión de los contenidos de la materia, considerándolo una buena herramienta para estudiar la asignatura. Del mismo modo, opinan que el aprendizaje cooperativo ha potenciado su capacidad para discutir información, despertándose su curiosidad y motivación para preguntar dudas al profesorado sobre la materia objeto de estudio. En un porcentaje relativamente menor, destacamos la opinión favorable del alumnado respecto al aumento de interés hacia la materia a consecuencia del desarrollo de este tipo de estrategias, potenciándose su capacidad de síntesis y comprensión de la información. Asimismo, el alumnado encuestado considera que el aprendizaje cooperativo ha facilitado su capacidad de expresión oral y escrita, aprendiendo a utilizar correctamente la terminología propia de la materia.

Ítem	n	Porcentaje
El desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo ha facilitado mi comprensión acerca de los contenidos de esta materia.	378	90.8
Mi interés en la materia ha aumentado a consecuencia del aprendizaje cooperativo.	342	82.2
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de síntesis y comprensión de la información.	369	88.7
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad para discutir información.	380	91.4
El aprendizaje cooperativo me ha servido para aprender a utilizar correctamente la terminología de la asignatura.	346	83.2

El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme oralmente.	322	77.4
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme por escrito.	347	83.4
El grupo de trabajo es una buena herramienta para estudiar la asignatura.	376	90.4
El grupo de trabajo es una buena herramienta para compartir conocimientos.	398	95.7
El aprendizaje cooperativo me ha motivado a preguntar cuestiones al profesorado acerca de la asignatura.	376	90.4
Asisto a cada sesión con todo el material necesario preparado.	397	95.4
Mantengo una actitud responsable y positiva con los otros miembros del grupo.	406	97.6
Mi satisfacción con la metodología utilizada en esta asignatura es alta.	386	92.8
Me gustaría utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo en otras asignaturas del Grado	389	93.6

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.3. Frecuencias y porcentajes más significativos de la escala

Diferencias de medias según la edad del alumnado

El análisis de varianza realizado (ANOVA) nos ha permitido determinar posibles diferencias entre la edad del alumnado y las variables estudiadas en el cuestionario. Además, se ha llevado a cabo un análisis a posteriori a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total; en concreto, se han asumido varianzas iguales empleando, para ello, la prueba de Tukey. De este modo, se han analizado los resultados obtenidos en algunos de los ítems que, a nuestro juicio, nos han parecido más interesantes.

En primer lugar, se aprecian diferencias según la edad del alumno a la hora de considerar la adecuación de los espacios habilitados para el desarrollo de la asignatura: $F(3,410)=3,720$, $p \leq 0,012$. Estos valores señalan con claridad diferencias significativas entre las medias de los diferentes rangos de edades analizados, más concretamente, entre los alumnos menores de 19 años y aquellos que poseen entre 19 y 24 años, siendo la significación más alta en éstos últimos (tabla 4). Según la distribución de frecuencias, observamos cómo un 58.2% de los encuestados menores de 19 años se muestran “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la proposición planteada, mientras que un 78.4% el alumnado de entre 19 y 21 años se muestra a favor con tal afirmación y un 78.5% para el caso de alumnos de entre 22 y 24 años.

<i>“Los espacios habilitados para el desarrollo de la asignatura han sido adecuados”</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Entre 19 y 21 años	-,368*	,122	,014	-,68	-,05
	Entre 22 y 24 años	-,437*	,136	,008	-,79	-,09
Entre 19 y 21 años	Menos de 19 años	-,368*	,122	,014	,05	,68
Entre 22 y 24 años	Menos de 19 años	-,437*	,136	,008	,09	,79

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.4. Prueba posthoc de Tukey

De igual modo, observamos diferencias en la variable relacionada con el uso que hace el docente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula: $F(3,412)=7,320$, $p \leq 0,000$. En este caso, las diferencias más significativas se establecen entre los alumnos menores de 19 años y aquellos otros que superan la edad de 24 años (tabla 5). Concretamente, y teniendo en cuenta la distribución de frecuencias, de los alumnos menores de 19 años, un 60.5% se muestra “plenamente de acuerdo” o

“de acuerdo” en que los profesores hacen un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación; de los alumnos entre 19 y 21 años, un 86.1% está a favor; de los alumnos entre 22 y 24 años, el 86.2% sí estima que los docentes hacen uso de estos recursos de forma satisfactoria; mientras que en el caso de alumnos mayores de 24 años, un 97% se muestra favorable con dicho planteamiento.

<i>“El profesor ha hecho un uso adecuado de las TIC en el aula, enriqueciendo mi proceso de enseñanza y aprendizaje”</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Entre 19 y 21 años	-, 512*	,121	,000	-,83	-,20
	Entre 22 y 24 años	-,543*	,135	,000	-,89	-,19
	Más de 24 años	-,680*	,170	,000	-,1,12	-,24
Entre 19 y 21 años	Menos de 19 años	,512*	,121	,000	,20	,83
Entre 22 y 24 años	Menos de 19 años	,543*	,135	,000	,19	,89
Más de 24 años	Menos de 19 años	,680*	,170	,000	,24	1,12

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.5. Prueba posthoc de Tukey

Además de considerar si el docente ha utilizado las TIC en el aula, hemos de analizar si dichos recursos se han adecuado a las características y contenidos propios de las asignaturas impartidas; en este caso, también encontramos diferencias significativas entre el alumnado según su edad: $F(3,412)=2,750$, $p \leq ,042$. Dichas diferencias se sitúan entre los alumnos menores de 19 años y aquellos cuya edad se enmarca entre 19 y 21 años (tabla 6). Además, teniendo en cuenta las opciones de respuesta del alumnado para este ítem, observamos cómo un 74.5% de los alumnos menores de 19 años está de acuerdo en considerar que las TIC que utiliza el profesor son adecuadas al contenido de la asignatura, mientras que de los alumnos que tienen entre 19 y 21 años, un 88.2% considera que la utilización de las TIC son adecuadas.

<i>“Las TIC que utiliza el profesor son adecuadas al contenido de la asignatura”</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Entre 19 y 21 años	-, 321*	,118	,035	-,63	-,02
Entre 19 y 21 años	Menos de 19 años	,321*	,118	,035	,02	,63

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.6. Prueba posthoc de Tukey

El alumnado encuestado considera, además, que el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo en el aula ha facilitado la comprensión de los contenidos propios de la asignatura. No obstante, se pueden apreciar ciertas diferencias en el alumnado atendiendo a su edad: $F(3,412)=2,969$, $p \leq ,032$; concretamente entre aquellos que tienen entre 22 y 24 años y los que superan esta edad (tabla 7). Para esta variable, y teniendo en cuenta la distribución de frecuencias, los resultados obtenidos demuestran cómo un 90.5% de los alumnos de entre 22 y 24 años se muestra favorables con tal propuesta, mientras que para el

alumnado mayor de 24 años, un porcentaje algo superior (94%) considera que el aprendizaje cooperativo ha facilitado la comprensión de los contenidos de la materia.

<i>"El desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo ha facilitado mi comprensión acerca de los contenidos de esta materia"</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Entre 22 y 24 años	Más de 24 años	-, 351*	,119	,017	-,66	-,05
Más de 24 años	Entre 22 y 24 años	,351*	,119	,017	,05	,66

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.7. Prueba posthoc de Tukey

Además, el análisis de diferencias de medias nos permite encontrar diferencias significativas según la edad del alumno a la hora de considerar cómo el sistema de evaluación propuesto por el profesor de la asignatura ha facilitado el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo: $F(3,412)=3,349$, $p \leq ,019$; concretamente tienen percepciones diferentes los alumnos con menos de 19 años y los que superan la edad de 24 años (tabla 8). Para ello, el análisis de distribución de frecuencias en este ítem, muestra cómo un 81.4% de los docentes menores de 19 años se muestra favorable con tal proposición, viéndose aumentado dicho porcentaje (87.9%) en el caso del alumnado mayor de 24 años.

<i>"El sistema de evaluación propuesto por el profesor facilita el aprendizaje cooperativo"</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Más de 24 años	-, 419*	,148	,025	-,80	-,04
Más de 24 años	Menos de 19 años	, 419*	,148	,025	,04	,80

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.8. Prueba posthoc de Tukey

En relación a la variable *"El aprendizaje cooperativo me ha servido para aprender a utilizar correctamente la terminología de la asignatura"*, también encontramos notables diferencias entre el alumnado considerando su edad $F(3,412)=5,558$, $p \leq ,001$; concretamente muestran percepciones diferentes los alumnos que tienen menos de 19 años, entre 19 y 21 años y los que superan la edad de 24 años, siendo éstos últimos los que muestran una significatividad más alta (tabla 9). Atendiendo a la distribución de frecuencias, se observa como un 67.4% de los alumnos menores de 19 años se muestran favorables con tal planteamiento; un 84.1% de los alumnos de entre 19 y 21 años afirman haber aprendido a utilizar correctamente los términos propios de la materia y, finalmente, un 97% de los alumnos mayores de 24 años declaran estar "plenamente de acuerdo" o "de acuerdo" con dicha proposición.

<i>"El aprendizaje cooperativo me ha servido para aprender a utilizar correctamente la terminología de la asignatura"</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Entre 19 y 21 años	-, 314*	,106	,017	-,59	-,04
	Más de 24 años	-,596*	,148	,000	-,98	-,21
Entre 19 y 21 años	Menos de 19 años	, 314*	,106	,017	,04	,59
Más de 24 años	Menos de 19 años	,596*	,148	,000	,21	,98

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.9. Prueba posthoc de Tukey

Constatamos, de igual forma, la existencia de diferencias significativas respecto al ítem: *"El desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo me ha motivado a preguntar al profesor cuestiones acerca de la asignatura"* y la edad del alumnado: $F(3,412)=3,616$, $p \leq ,013$; concretamente tienen percepciones diferentes los alumnos que tienen entre 22 y 24 años y los que superan esta edad (tabla 10). Así, de los alumnos menores de 19 años, el 88.4% considera que a través de esta metodología se han visto motivados a preguntar al profesor cuestiones referentes a la asignatura; de los alumnos entre 22 y 24 años, el 86.2% de sujetos están de acuerdo con tal planteamiento mientras que en el caso de alumnos mayores de 24 años, ha sido un 93.9% el que se muestra a favor de dicha proposición.

<i>"El desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo me ha motivado a preguntar al profesor cuestiones acerca de la asignatura"</i>						
(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Menos de 19 años	Más de 24 años	-, 399*	,149	,039	-,78	-,01
Entre 22 y 24 años	Más de 24 años	-, 366*	,131	,027	-,70	-,03
Más de 24 años	Entre 22 y 24 años	,366*	,131	,027	,03	,70

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.10. Prueba posthoc de Tukey

Diferencias de medias en función de la titulación cursada por el alumnado

A continuación, llevamos a cabo el análisis de diferencias de medias mediante la Prueba T para comprobar la existencia de diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo en función de la titulación cursada por el alumnado: Grado de Educación Infantil o Grado de Educación Primaria (tabla 11):

Ítem	Educación Infantil	Educación Primaria	Sig.
Los contenidos de la asignatura se explican cuidadosamente, facilitando material adicional para una mejor comprensión de los mismos.	3,10	3,04	,045
Los objetivos enunciados en el programa coinciden con lo que realmente se ha enseñado.	3,30	3,14	,034
Los espacios habilitados para el desarrollo de trabajos en grupo han sido adecuados.	3,07	2,88	,048

El ritmo de trabajo de la asignatura es el adecuado, en comparación con otras asignaturas del mismo curso.	3,04	3,05	,017
El sistema de evaluación propuesto por el profesor facilita el aprendizaje cooperativo.	3,13	3,05	,036
El desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo ha facilitado mi comprensión acerca de los contenidos de esta materia.	3,21	3,05	,000
Mi interés en la materia ha aumentado como consecuencia del aprendizaje cooperativo.	3,23	3,01	,006
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de síntesis y comprensión de la información.	3,24	3,11	,013
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme oralmente.	3,10	2,98	,019
El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme por escrito.	3,14	3,03	,010
El aprendizaje cooperativo me ha motivado a preguntar cuestiones al profesorado acerca de la asignatura.	3,31	3,22	,029
Mantengo una actitud responsable y positiva con los otros miembros del grupo de trabajo.	3,70	3,60	,017
Mi satisfacción con la metodología utilizada en esta asignatura es alta.	3,33	3,16	,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.11. Ítems significativos según la variable “asignatura” (Prueba T)

De modo general, tomando como referencia los resultados obtenidos, destacamos cómo los alumnos del Grado de Educación Infantil que han cursado la asignatura “Didáctica General” muestran unas actitudes y percepciones más favorables hacia el aprendizaje cooperativo que el alumnado del Grado de Educación Primaria. Excepcionalmente, los alumnos de la asignatura “Educación y Familia”, del Grado de Educación Primaria, se han mostrado más favorables al considerar que el ritmo de trabajo que han seguido en la asignatura es el adecuado, en comparación con otras asignaturas del mismo curso ($t(414)=-,058$, $p=,017$).

Más concretamente, y tomando en consideración las opiniones del alumnado encuestado según la planificación de la asignatura realizado por el docente, observamos cómo los alumnos del Grado de Educación Infantil, en comparación con los que han cursado Educación Primaria, muestran un mayor acuerdo a la hora de considerar cómo los contenidos de la asignatura se han explicado cuidadosamente, facilitando materiales adicionales para una mejor comprensión de los mismos ($t(414)=,901$, $p=,045$). Del mismo modo, manifiestan que los objetivos enunciados en el programa de la asignatura coinciden con lo que realmente se ha enseñado en clase ($t(414)=2,775$, $p=,034$). En cuanto a los espacios habilitados para el desarrollo de las clases y trabajos en grupo, el alumnado del Grado de Educación Infantil se ha mostrado más favorable con ello en comparación con los alumnos que cursan la asignatura “Educación y Familia” ($t(412)=2,680$, $p=,048$). De igual modo, los alumnos de Educación Infantil consideran que el sistema de evaluación propuesto por el profesor ha facilitado el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo ($t(414)=1,326$, $p=,036$).

Centrándonos en la opinión del alumnado respecto a cómo el desarrollo de estrategias metodológicas ha favorecido su aprendizaje, observamos cómo el alumnado de Educación Infantil, en comparación con el alumnado del Grado de Educación Primaria, se ha mostrado más favorable a la hora de considerar cómo el aprendizaje cooperativo ha facilitado su comprensión acerca de los contenidos de la materia que han cursado ($t(414)=2,719$, $p=,000$). De igual modo, el alumnado de esta

titulación considera que ha aumentado su interés a consecuencia del desarrollo de estrategias cooperativas en el aula ($t(414)=3,186$, $p=,006$); considera, además, que el desarrollo del aprendizaje cooperativo les ha aportado múltiples beneficios, potenciando su capacidad de síntesis y comprensión de la información ($t(414)=2,097$, $p=,013$) así como la capacidad de expresión oral ($t(414)=1,699$, $p=,019$) y expresión escrita ($t(414)=1,608$, $p=,010$). Finalmente, destacamos cómo se aprecian diferencias entre los alumnos del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria, a favor de los primeros, a la hora de considerar cómo el aprendizaje cooperativo les ha motivado a preguntar cuestiones al profesorado acerca de la asignatura ($t(414)=1,535$, $p=,029$), manteniendo una actitud positiva y responsable con los otros miembros del grupo ($t(414)=1,828$, $p=,017$).

Finalmente, y en cuanto a la satisfacción general del alumnado con la metodología utilizada en la asignatura, apreciamos como la diferencia entre los alumnos de Educación Infantil y los que cursan la asignatura “Educación y Familia” dentro del Grado de Educación Primaria es realmente significativa, siendo más favorable para los primeros ($t(414)=2,781$, $p=,000$).

Conclusión

A modo de síntesis, podemos afirmar cómo el alumnado de primer curso del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén muestra unas actitudes y percepciones favorables hacia el aprendizaje cooperativo. En general, el alumnado entiende que el desarrollo de este tipo de actividades ha mejorado el aprendizaje y la comprensión de los contenidos propios de la materia; se ha visto más implicado en las actividades planteadas en el aula, lo que ha aumentado la motivación y el interés de los alumnos hacia la asignatura, aspecto básico para el aprendizaje del alumnado (Felder y Brent, 2001).

A través de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, el alumnado encuestado ha visto potenciadas una serie de competencias como su capacidad de síntesis y comprensión de la información, competencias para la discusión y trabajo en grupo, aprendizaje de la terminología propia de la materia así como el desarrollo de su expresión oral y escrita. Se trata, por tanto, de una experiencia tendente a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, es decir, que “aprendan a aprender”, lo cual implica hacer personas libres, no dependientes pero si colaborativas y enriquecer los recursos para la formación y el cambio en la enseñanza superior. Por ello, la base metodológica puede situarse sobre la creatividad, la calidad, la competencia y la colaboración, elementos fuertemente defendidos por especialistas para la formación en el siglo XXI (De la Torre, 2000).

Estos datos guardan relación con los aportados en investigaciones como las desarrolladas por Del Valle y López (2007) o González y García (2007) las cuáles ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, al facilitar la comprensión de los aprendizajes y ayudar a entender mejor los temas difíciles, aprovechar el tiempo de estudio así como el interés por la materia. También guardan relación con las conclusiones establecidas por autores como Barba, Martínez y Borrego (2012) quienes evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances

en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta a los trabajos en grupo.

No obstante, podemos encontrar diferencias en las percepciones del alumnado respecto al aprendizaje cooperativo según la edad del mismo. Así, son los que cuentan con mayor edad los que muestran unas actitudes más favorables hacia este tipo de estrategias metodológicas; de este modo, consideran que dicha propuesta ha sido la más adecuada para el desarrollo de la asignatura y para su proceso de aprendizaje. A nuestro entender, el hecho de que sea el alumnado con mayor edad el que presente unas percepciones más positivas puede deberse al hecho de que éstos últimos hayan tenido la posibilidad de participar en un mayor número de actividades de tipo cooperativo y presenten, por tanto, un mayor conocimiento hacia este nuevo modo de aprendizaje en la universidad. Además, una mayor edad en el alumnado puede suponer un mayor grado de madurez capaz de favorecer la discusión y puesta en común de argumentos.

De igual modo, podemos afirmar cómo el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén se muestra más satisfecho que los alumnos del Grado de Educación Primaria con el desarrollo y puesta en práctica de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Además, el alumnado encuestado ha valorado de manera positiva la planificación que ha realizado el docente acerca de la asignatura en base al desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo. A pesar de que el alumnado es quién ocupa un papel protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe planificar, observar y mediar en todo momento (Colomina y Onrubia, 2001). Por ello, se hace necesario que en el ámbito de la Educación Superior se creen *“ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo”* (Martínez y Sauleda, 2005, p. 13).

Sin duda, se trata de una experiencia de innovación en Educación Superior la cual ha planteado importantes avances en el proceso de enseñanza de los estudiantes universitarios encuestados; el uso de grupos de aprendizaje cooperativo ha creado oportunidades que no existen cuando los estudiantes trabajan individualmente o como agentes pasivos en otras metodologías como la clase magistral. Así pues, tal y como afirma Johnson, Johnson y Smith (1998, p.20) *“como las semillas en el desierto, la cooperación espera en cada aula a que se den las condiciones adecuadas para florecer y prosperar. Hacerlo traerá muchos beneficios para los estudiantes, docentes y para la universidad como un todo”*.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio*. Madrid: ANECA.

Álvarez, F.J.; Domínguez, G. y Prieto, J.R. (2012). *Aprendizaje cooperativo en el máster de Educación Secundaria. La formación en la acción tutorial*. Comunicación presentada al I Congreso virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. 21-23 de noviembre de 2012. Recuperado el 18 de Enero de

2012 en <http://congreso2012.innovagogia.es/file.php/2/moddata/scorm/8/media/L0223.pdf>

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J.J.; Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 123–144. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Barret, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24 (1), 88-102.
- Bolarín, M.J. (2012). *Una experiencia de trabajo cooperativo en el grado de Educación Infantil: la perspectiva del alumnado*. Comunicación presentada a las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2012. Universidad de Alicante. 7-8 de junio. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 en <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/oral-proposals/251284.pdf>
- Carrasco, A.; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.J.; López, R. y Núñez, C. (2010). *La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad*. XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, A Coruña, 2-4 Junio.
- Casey, A.; Dyson, B. y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cid, A.; Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 87-104.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar* (pp. 415-436). Madrid: Alianza.
- De la Torre, S. (2000). Tres ideas en acción. Innovación-Formación-Investigación. En S. De la Torre y O. Barrios (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio* (pp. 7-15). Barcelona: Octaedro.
- Del Valle, G. y López, M^a B. (2007). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias*. Comunicación presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado el 3 de Enero de 2012 en <http://conedsup.unsl.edu.ar/Download trabajos/Trabajos/Eje 6 Procesos Formac Grado PostG Distancia/Lopez%20y%20Otros.PDF>
- Felder, R. y Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *J. Cooperation & Collaboration in college teaching*, 10 (2), 69-75.

- Fernández, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35–56.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 399-414.
- González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. En R.P. Weissberg, M. Wang, H.J. Walberg y J.E. Zins (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Smith, K.A. (1998). Cooperative Learning Returns to College. What evidence is there that it work? *Change*, 30 (4), 27-35.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). *Computers & education*, 59, 1162-1169.
- Korkmaz, Ö. y Yesil, R. (2011). Evaluation of achievement, attitudes towards technology using and opinions about group work among students working in gender based groups. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 31(1), 201–229.
- Kumaran, T. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 325–340.
- Lara, R.S. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 34(1), 87-104.
- Law, Y. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34 (4), 402–425.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- López, L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *ICONO14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10 (3), 85-99.
- Martínez, M.A. y Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En AA.VV. (Eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-22). Alicante: Marfil.
- Nam, C.W. y Zellner, R.D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680-688.
- Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Consejería de Educación de Cantabria.

- Pinto, M^a C. (2010). El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 140-159.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Romero, C. y Amante, B. (2007). Estudio comparativo de la introducción de aprendizaje cooperativo en diferentes titulaciones técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (2), 1-15.
- Veenman, S., Kenter, B. y Sun, C. (2007). DIANA: A computer-supported heterogeneous grouping system for teachers to conduct successful small learning groups. *Computers in Human Behavior*, 23, 1997-2010.
- Yesilyurt, E. (2010). Evaluation of the Suitability of teacher candidates`qualities to cooperative learning method. *Dicle University, Journal of Ziya Gökalp Educational Faculty*, 14, 25-37.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.
- Zubimendi, J.L.; Ruiz, M.P.; Carrascal, E. y de la Presa, H. (2010). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria. Manual de ayuda al profesorado*. Universidad del País Vasco. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 en http://www.industria-ingeniaritza-tekniko-bilbao.ehu.es/p229-content/es/contenidos/noticia/euiti_aprendizaje/es_noticia/adjuntos/aprendizaje_cooperativo_aula_universitaria.pdf

Artículo concluido el 15 de Septiembre de 2013

Cita del artículo:

Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 343-362. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de las autoras



Mª del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Mail: mcpegala@ujaen.es

Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad y la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial.



Mª Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Mail: mjruiz@ujaen.es

Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Secretaria de la Revista Internacional de Educación Inclusiva (REI). Ha realizado numerosas investigaciones cuyas temáticas están relacionadas con la inclusión y la formación del profesorado en los diferentes niveles educativos.