

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 339-359

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 25-02-2014

Fecha de aceptación: 25-10-2014

## **Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes.**

## **Acquisition of competences in Cooperative Learning: students' point of view.**

**Natalia Dejo Oricain**

Universidad del Zaragoza (España)

**Natalia Dejo Oricain**

Universidad de Zaragoza (España)

### **Resumen**

La compleja realidad actual requiere métodos innovadores de cooperación que permitan despertar la curiosidad y creatividad del estudiante universitario para así hacer más fácil el aprendizaje. El Aprendizaje Cooperativo es una metodología que favorece la participación activa de los estudiantes y promueve el desarrollo de la capacidad de razonar de forma crítica. El propósito de este estudio es presentar la valoración que realizan los estudiantes de esta metodología, así como analizar sus percepciones en cuanto a la adquisición de competencias a través de tres actividades diseñadas con distinto grado de complejidad e innovación, dos de ellas de carácter cooperativo y una

### **Abstract**

The complex reality of society today makes necessary innovative methods of cooperation that will arouse curiosity and creativity of university students in order to make learning easier. Cooperative Learning is a methodology that promotes active student participation and the ability to analyze and discuss critically. The purpose of this study is to examine the cooperative learning methodology from the student's point of view and to analyze their perceptions regarding the acquisition of competences through three activities designed with varying degrees of complexity and innovation, two of them are cooperative and the other one is individual. The results of the

individual. Los resultados de la encuesta realizada entre los estudiantes que han trabajado esta técnica en la asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza durante el curso 2011-2012, muestran la alta valoración que realizan los estudiantes de todos los parámetros del aprendizaje cooperativo. También se verifica que adquieren las competencias exigidas para la asignatura. Concretamente las actividades diseñadas como trabajos cooperativos les permiten mejorar bastante tanto sus competencias desde un punto de vista global, como aisladamente sus competencias específicas y transversales. Además se constata que los estudiantes perciben una mayor mejora de sus competencias con las dos actividades cooperativas que con la actividad individual. Por tanto, todo apunta a que formas distintas de aprender implican distintas actividades, cada una de las cuales recoge una muestra parcial de ese todo complejo que es el conjunto de competencias.

**Palabras clave:** Educación superior, aprendizaje cooperativo, competencias, diseño de actividades, valoración de los estudiantes.

survey of students who have worked this technique in the subject of Management of Nonprofit Organizations, in Business Administration degree at the University of Zaragoza throughout the 2011-2012 academic year, show the high valuation performed by students of all analyzed parameters of cooperative learning. Furthermore we verify that the students acquire the competences required by the subject. Specifically, those designed as cooperative activities allow them to work much greatly improve their competences from a global point of view, as in terms of specific and transversal competences. Moreover, students perceive higher improvement of its competences, specific and transversal, with the two cooperative activities than with the individual activity. Therefore, it seems that various forms of learning involve different activities, each of which contains a partial sample of that complex whole which is the set of competences.

**Keywords:** higher education, cooperative learning, competences, design of tasks, students' point of view.

## Introducción

Actualmente se están modificando las formas de producción del conocimiento y aprendizaje, que dejan de ser una simple aplicación de saber transmitido y se convierten en el descubrimiento y en la producción de un nuevo saber (García, 2012). Nunca como ahora ha habido tanta cantidad de información disponible, pero el conocimiento no consiste sólo en tener información, sino en entender la realidad para poder transformarla.

Formar personas que participen activamente en la construcción de la sociedad es un reto que precisa de conocimientos y competencias. Se necesita educar el sentido de la iniciativa, el respeto, la cooperación y la actitud emprendedora de base solidaria (Jover, 2013). Hace falta más responsabilidad compartida, imaginación y audacia para avanzar hacia un nuevo paradigma educativo que se centre no sólo en los contenidos sino también en las competencias.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un avance en este sentido ya que se impulsa que los procesos formativos se centren en el aprendizaje de los estudiantes, y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008). Por ello resulta fundamental el conocimiento y aplicación de metodologías que favorezcan la participación activa de los estudiantes y promuevan el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.

La educación tiene la misión esencial de enseñar a pensar y cooperar (Jover, 2013). Lo que más educa es la propia práctica y la acción. El aprendizaje cooperativo (AC) basado en el diálogo y la praxis permite acercarse a ese cambio de paradigma. Este término (AC) hace referencia a numerosas técnicas de organización del aprendizaje que se caracterizan por el trabajo en grupos pequeños de estudiantes para lograr objetivos comunes de aprendizaje (Slavin, 1990; Johnson y Johnson, 1994). Una objeción recurrente de los profesores a los trabajos en grupo se centra en que los estudiantes suelen distribuirse el trabajo de forma individual, con muy poca interacción ni intercambio de puntos de vista. Ante esta situación, el AC, a diferencia de otras técnicas de aprendizaje, no supone únicamente que los estudiantes trabajen juntos, sino que lo hagan de modo cooperativo, es decir, que los objetivos de los participantes se hallen vinculados de tal forma que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los propios (Rué, 1989). Por tanto, en los contextos cooperativos no sólo es importante lo que se aprende, sino también cómo se aprende. Incluso en muchas ocasiones se pone el énfasis en los procesos más que en los resultados, ya que se apunta a que el alumno aprenda a aprender (García, Traver y Candela, 2001).

Muchos trabajos han estudiado la metodología del AC y su relación con las competencias (Ahmar y Mahmood, 2010; García et al., 2001; Goikoetxea y Pascual, 2002; Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Lobato, 1997). Sin embargo, la mayoría de los trabajos se centra en la enseñanza no universitaria, de manera que siguiendo a De Miguel (2005, p. 102-103) y a León y Latas (2007) se hace necesario adaptar a la universidad la metodología del AC. En este sentido, el trabajo de Barba, Martínez y Torrego (2012) muestra una experiencia de AC en el grado de maestra de Educación Infantil que pone en evidencia 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; también pone de manifiesto que la mayor dificultad es la relación de la teoría con la práctica. Otros autores como Pegalajar y Colmenero (2013) muestran también la percepción favorable de los estudiantes del grado de Educación Infantil y Primaria hacia este tipo de metodología. Herrero et al. (2013) presentan también la buena acogida que la metodología del AC tiene entre los estudiantes del grado en Ingeniería de Sistemas Electrónicos. En el ámbito de la Economía, Yamarik (2007) demuestra que con la metodología del AC los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones en los exámenes que con la tradicional clase magistral. El trabajo de Caballero y Garza (2012) vincula la aplicación del aprendizaje cooperativo en las disciplinas de Estructura Económica Internacional y Economía de los Recursos Naturales, con el logro de una implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, una mayor interacción con los compañeros y una evolución hacia un aprendizaje más autodirigido.

Sin embargo, a pesar de estos resultados, el AC no se utiliza ampliamente en la enseñanza de disciplinas económicas (McGoldrick, Rebelein, Rhoads y Stockly, 2010), concretamente en las universidades norteamericanas se dedica una media del seis por ciento del total del tiempo de clase al AC (Watts y Becker, 2008). El presente estudio

pretende promover el uso del AC en el aprendizaje de disciplinas económicas, aportando la valoración que realizan los estudiantes universitarios de esta metodología y de las competencias que van adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje, ya que siguiendo a Chomsky (2001): a los estudiantes «no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente.» (p. 29). Las competencias se consideran desde un punto de vista global, más allá del análisis aislado de cada una de ellas, ya que más que un objetivo, las competencias han de ser un instrumento para que el alumno sepa desenvolverse en el mundo real (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Es evidente que el desarrollo competencial exige cambios sustanciales en la programación de las asignaturas. No se pueden mantener los modelos centrados totalmente en el temario, este planteamiento ha de sustituirse por modelos basados en la programación por actividades de complejidad creciente (Mateo y Martínez, 2008). La realización de actividades como simulaciones de la realidad en un entorno controlado supone una oportunidad de aprendizaje que permite a los estudiantes el desarrollo de competencias que faciliten su desenvolvimiento en el mundo real. 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 metodologías como el aprendizaje cooperativo (Pegalajar y Colmenero, 2013).

Este trabajo se centra en la aplicación de la metodología del AC en la asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas, asignatura optativa de 6 créditos (4 teóricos y 2 prácticos), cuatrimestral y que se imparte en el tercer curso de la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

El objetivo del trabajo es doble. Por un lado, poner en valor el punto de vista de los estudiantes respecto a la metodología del AC. Por otro lado, se analizan las percepciones de los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias a través de actividades diseñadas en el marco del Aprendizaje Cooperativo (AC) que presentan distinto grado de innovación.

De esta manera, se diseñan tres actividades, la primera, de carácter cooperativo y con un alto grado innovador, supone un gran reto para los estudiantes (y también para los profesores) ya que implica no sólo una aproximación a la realidad, sino también su transformación, es una actividad completamente nueva para el estudiante ya que consiste en la puesta en marcha de un bien o servicio de interés general que suponga una innovación social. La segunda es también una actividad diseñada en el marco del AC pero el grado de innovación es menor, ya que consiste en la realización del plan estratégico de una organización ya existente, en este caso, el estudiante se aproxima a la realidad pero no supone actuar realmente sobre ella, además los estudiantes ya han realizado actividades similares en otras asignaturas. La tercera actividad consiste en que los estudiantes realicen un portafolio que recoja sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta actividad no se enmarca dentro del AC pero tiene un alto grado innovador, ya que los estudiantes no están acostumbrados a realizar portafolios.

A continuación se presenta la implantación del AC en la asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas. Seguidamente se describe la metodología y se realiza un análisis de los resultados de una encuesta realizada el 30 de mayo de 2012 entre los estudiantes que han realizado trabajos cooperativos. Finalmente, las conclusiones recogen los principales resultados del trabajo.

## El aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias

La asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas (DENL) es una introducción a la Economía Social y a las características de un sector económico que, de acuerdo con la plataforma europea de la Economía Social (Social Economy Europe, 2008), se define como: “una forma diferente de emprender que compagina en todo momento el interés general, la actividad económica y un funcionamiento democrático”. Este sector se caracteriza porque las organizaciones que lo forman tienen como valores y principios los siguientes:

- la primacía de la persona y del objeto social sobre el capital;
- la adhesión voluntaria y abierta;
- el control democrático por sus miembros;
- la conjunción de los intereses de los miembros usuarios y del interés general;
- la defensa y aplicación de los principios de solidaridad y responsabilidad;
- la autonomía de gestión e independencia respecto a los poderes públicos;
- la mayor parte de los excedentes se destinan a la consecución de objetivos en favor del desarrollo sostenible, servicios para los miembros o para el interés general.

Dadas las características de las organizaciones de la economía social, el objetivo de la asignatura es que los estudiantes dominen los conocimientos básicos de la economía social y desarrollen competencias en el ámbito del trabajo cooperativo y en red que les permitan desenvolverse dentro de las organizaciones del sector de economía social. Para conseguir este objetivo se utiliza el AC porque los valores de la economía social están muy relacionados con el AC. Esta metodología favorece el aprendizaje de la solidaridad ya que entre otras variables, promueve el diálogo y el consenso para lograr la responsabilidad solidaria, los estudiantes utilizan el diálogo para solucionar los conflictos que surgen cuando se construye un proyecto compartido; enseña a respetar las diferencias individuales, a colaborar, a compartir y ayudar; a planificar conjuntamente y a la búsqueda del bien común (García et al., 2001).

La formación de los grupos de trabajo es básica en el AC, pero no se trata únicamente de trabajar juntos, sino de trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 1994). Los grupos de trabajo cooperativo se forman el primer día de clase y están integrados por 4-6 personas, en cada uno hay al menos un estudiante extranjero para favorecer la heterogeneidad del grupo. Siguiendo a Johnson y Johnson (1994) se trata de grupos formales de trabajo ya que los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos compartidos durante todo el cuatrimestre.

Los estudiantes suelen trabajar juntos de buen grado, todos los miembros del grupo saben que dependen unos de otros, suelen asumir la responsabilidad y hacer responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. En consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los estudiantes tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

La cooperación entre los miembros de un grupo de trabajo no se consigue con consignas verbales, sino mediante el diseño de las actividades que se vayan a realizar.

Se trata de establecer, en palabras de Slavin (1983) una “estructura cooperativa de la actividad” que exija a los estudiantes trabajar juntos en ella, coordinando sus esfuerzos para llevarla a cabo.

Así, uno de los retos del AC consiste en hallar una forma de organización de las actividades que estimule una relación de interdependencia o de cooperación entre los estudiantes para alcanzar un objetivo conjunto, de modo que a lo largo del proceso de aprendizaje, los estudiantes van modificando sus puntos de vista, llegando a compromisos o estableciendo acuerdos que les permiten conseguir los objetivos propuestos.

Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. Es una simulación de la realidad con un cierto nivel de complejidad donde se puede intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos (Mateo y Vlachopoulos, 2013)

Concretamente, para la asignatura de Dirección de Entidades No Lucrativas, se diseñan tres actividades. La primera actividad consiste en la creación y puesta en marcha real de un bien o servicio de interés general que suponga una innovación social, es la actividad más innovadora ya que va más allá de la simulación y se integra en la realidad, se promueve así la iniciativa emprendedora no ya de negocios en general, sino de aquellas iniciativas que tengan un carácter social innovador. La segunda se centra en la elaboración del plan estratégico de una Entidad No Lucrativa ya existente. Estas dos actividades se realizan en grupos cooperativos. La tercera actividad es un trabajo individual en el que los estudiantes recogen en un portafolio las reflexiones, análisis e ideas personales sobre el proceso de puesta en marcha del bien o servicio de interés general.

Con objeto de valorar la metodología del AC se adaptan los parámetros del AC propuestos por González y García (2007), en torno a los cuales se diseñan las dos actividades cooperativas, y que incluyen la interacción grupo-clase, los contenidos, la relación interpersonal profesor-estudiante, los recursos, la evaluación, la motivación y los objetivos.

**Interacción Grupo-Clase:** El ambiente del aula condiciona la forma en que se desarrolla el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo contribuye a crear un ambiente proactivo, ya que al trabajar en grupos pequeños se ofrece al alumno un entorno de trabajo tranquilo en el que aumentan la cantidad y calidad de las interacciones entre estudiantes. Esta interacción constante se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, potenciada por el desarrollo de actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros. De este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación de ideas, favoreciendo el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, etc. (García et al., 2001).

Todo ello se traduce en una mejora de la cooperación, conocimiento y comunicación con los diferentes compañeros de la clase.

**Contenidos:** Cada sesión se inicia con una explicación corta de los contenidos<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En el caso de la asignatura DENL las sesiones duran 120 minutos, la explicación entendida como clase magistral no suele superar los 20 minutos.



Los contenidos son adecuados al nivel de los estudiantes y se intenta relacionar los contenidos nuevos de la asignatura con los previos que puedan tener los estudiantes. La sesión continúa con la interacción en grupo, que facilita la comprensión de los contenidos y produce seguridad en los estudiantes de manera que fomenta la participación de los más tímidos, y permite alcanzar aprendizajes profundos.

Además se organizan seminarios y conferencias en los que participan profesionales del sector. Estos expertos amplían los contenidos a partir de la experiencia en sus organizaciones.

En definitiva, se trata de que los estudiantes amplíen, mediante puntos de vista de diferentes compañeros y profesionales, el conocimiento que tenían sobre los contenidos de la materia.

**Relación interpersonal profesor-estudiante:** Mientras los grupos trabajan sobre los contenidos propuestos, el profesor se mueve por la clase prestando atención al trabajo de los distintos grupos, con objeto de comprobar que la interacción es la adecuada. También interviene en los equipos para controlar el desarrollo del trabajo, realizar correcciones y ofrecer los apoyos necesarios, asegurándose de que todos los grupos cuenten con el material necesario para realizar las actividades.

Junto a esta relación que se mantiene en el aula, se establecen horarios de tutoría tanto individualizadas como en grupos pequeños fuera del aula. Esta labor de tutoría tiene consecuencias altamente positivas. Por un lado, se observa una mayor satisfacción del estudiante y una mejor actitud hacia la asignatura. Por otro lado, también mejora la percepción que el profesor tiene de los estudiantes.

Todo ello favorece que la relación profesor-estudiante sea cercana, fluida y enriquecedora.

**Recursos:** Los profesores preparan materiales adicionales relacionados con la materia (artículos, libros y enlaces de Internet) que necesitarán los estudiantes para cumplir con éxito con las actividades propuestas en cada momento. Estos materiales están diferenciados para adaptarse al nivel de cada estudiante.

Además, se informa sobre conferencias y actos de profesionales relevantes que están relacionados con la asignatura, promoviendo la asistencia de los estudiantes.

Estos recursos tienen por objeto mejorar la comprensión de la materia.

**Evaluación:** El sistema de evaluación es, probablemente uno de los mayores condicionantes del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además de la evaluación del profesor, los grupos realizan tanto una autoevaluación como una evaluación de los demás grupos de la clase que es tenida en cuenta en la calificación.

Los criterios de valoración, tanto para los documentos escritos como para las presentaciones orales tienen en cuenta los siguientes elementos:

- Aspectos formales: claridad, ortografía y estilo.
- Contenidos: sistematización, estructura lógica y argumental, comprensión de los conceptos, dominio de la materia, originalidad.
- Aspectos críticos: crítica fundada en argumentos, relación con otras materias, consecuencias prácticas, referencias bibliográficas.

- La distribución de la puntuación se realiza asignando el 70% de la calificación a los trabajos cooperativos, concretamente:
- Primera actividad (puesta en marcha de una Entidad No Lucrativa en grupos cooperativos): 30%
- Segunda actividad (elaboración del plan estratégico de una Entidad No Lucrativa en grupos cooperativos): 40%
- Tercera actividad (portafolio individual): 30%

Para superar la asignatura se requiere la calificación total de 5 puntos sobre 10 y es necesario aprobar cada una de las partes por separado.

Como complementos para mejorar la calificación final se tienen en cuenta las aportaciones de los estudiantes a las propuestas que se hagan en clase y a través de los recursos docentes disponibles en Internet (blogs, páginas web, etc.).

La ausencia del examen tradicional es quizás, uno de los aspectos que han generado más debate no sólo en la literatura, sino entre los propios profesores. Sin embargo, desde el momento en que la asignatura se diseña para que los estudiantes desarrollen capacidades diferentes a la memorización de contenidos, el examen tradicional no resulta el instrumento más adecuado para evaluar estas capacidades.

Este sistema de evaluación se explica al estudiante el primer día de clase y se va haciendo referencia al mismo a lo largo de todo el cuatrimestre con el objetivo de que tengan claros los criterios de evaluación.

**Motivación:** La motivación hacia el aprendizaje es el grado en que los estudiantes se esfuerzan para alcanzar las metas académicas que perciben como importantes y valiosas (Santos, 1995). Desde el punto de vista del docente, se trata de predisponer al estudiante para que participe activamente en los trabajos cooperativos, ya que la motivación es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje.

En contextos cooperativos, el estudiante demuestra una alta motivación, entre otras razones porque el AC promueve en el grupo-clase la aparición de normas que fomentan actitudes positivas hacia el trabajo y el interés y compromiso con la actividad, que se traduce en un aumento de la motivación. Además, el aprendizaje cooperativo, al fomentar la igualdad de oportunidades de éxito, promueve que, sea cual sea su capacidad o historia académica, los estudiantes perciban que si persisten en las actividades tienen asegurado el éxito, lo que aumenta su interés por la asignatura (García et al., 2001).

**Objetivos:** En este punto, conviene reflexionar sobre las capacidades y competencias que se pretenden alcanzar con el desarrollo de las actividades. El concepto de competencia implica no sólo integrar conocimientos, sino también habilidades y actitudes, realizar ejecuciones, actuar de forma contextual, dinámica y con autonomía, corresponsabilizándose del aprendizaje (Cano, 2008). La persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas (Le Boterf, 2000). Desde un punto de vista educativo, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son aquellas compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento, y que evalúan habilidades y actitudes. Las competencias específicas están relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática o disciplina concretas (González y Wagenaar, 2003).



En particular, en el plan de estudios aprobado por Resolución de 12 de noviembre de 2010, de la Universidad de Zaragoza (B.O.E. 29 de noviembre de 2010) a la asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas (DENL)<sup>2</sup> se le atribuyen 13 competencias, seis específicas y siete transversales (véase Anexo), estas competencias conviene interpretarlas desde un punto de vista global ya que son interdependientes y juntas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

El diseño de las actividades se realiza con el objetivo de que los estudiantes vayan adquiriendo las competencias atribuidas a la asignatura. Se proponen objetivos alcanzables para todos los estudiantes y que además son relevantes, ya sea por su relación con los conceptos básicos de la asignatura, o por la funcionalidad que tienen para los estudiantes. El calendario de la asignatura recoge lo que hay que hacer cada sesión, marcando el ritmo de trabajo, así como las fechas de la entrega final de los trabajos escritos y de su presentación.

En la primera actividad el objetivo consiste en la puesta en marcha de un bien o servicio de interés general a través de una cooperativa, asociación o fundación ya existente o por una asociación creada para ello por el grupo de estudiantes (trabajo cooperativo).

En el aula el profesor orienta, apoya y proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para poner en marcha un bien o servicio de interés general que suponga una innovación social.

En cuanto a la segunda actividad tiene como objetivo el desarrollo de un plan estratégico para una organización ya existente: sociedad cooperativa, asociación, fundación, centro especial de empleo o empresa de inserción elegida por el grupo de estudiantes (trabajo cooperativo).

Las pautas para su realización se presentan en clase y el estudiante tiene a su disposición una guía detallada con las características formales del trabajo y los contenidos de cada parte del mismo.

En las dos actividades anteriores, cada grupo de estudiantes debe entregar al final de cada sesión semanal un informe que recoja lo que ha hecho en dicha sesión. Los informes se devuelven corregidos y con sugerencias a los estudiantes en la siguiente sesión. La exigencia de entregar el informe viene motivada porque es un instrumento que favorece la evaluación continua y el necesario feed-back profesor-estudiante.

Por último, la tercera actividad no es una actividad cooperativa, sino un trabajo escrito individual, un portafolio en el que se describe semanalmente el proceso de la creación y puesta en marcha del bien o servicio de interés general. Recoge las reflexiones, análisis e ideas personales no sólo de lo que se aprende sino de cómo se está aprendiendo.

La guía para la elaboración del portafolio la proporciona el profesor al inicio del curso.

Mediante la realización de las tres actividades propuestas se espera que los estudiantes adquieran las competencias tanto específicas como transversales atribuidas a la asignatura. Para comprobarlo se realiza a continuación un análisis empírico que muestra la valoración de la metodología del AC por parte de los estudiantes, y su percepción en

<sup>2</sup> En el plan aprobado en 2010, la asignatura DENL pasa a denominarse Dirección de entidades de economía social.

cuanto a la adquisición de todas las competencias requeridas, especialmente con las actividades diseñadas en el marco del AC.

## Metodología

### Descripción de las variables utilizadas

Para lograr los dos objetivos propuestos se diseña una encuesta a partir del modelo propuesto por González y García (2007) y se completa incluyendo las competencias asignadas a la asignatura de DENL en el plan de estudios de la Universidad de Zaragoza (véase Anexo). De manera que se presentan dos bloques de preguntas, el primero hace referencia a la valoración de los estudiantes en cuanto al AC, y el segundo se refiere a las mejoras en competencias que perciben los estudiantes como consecuencia de la realización de las tres actividades descritas anteriormente.

Dentro del primer bloque de preguntas, a lo largo de siete ítems, se plantea a los estudiantes que valoren la metodología del aprendizaje cooperativo. Así, siguiendo a González y García (2007), este primer bloque se refiere a los siguientes parámetros del AC: (1) Interacción con el grupo-clase: se ha mejorado la cooperación, conocimiento y comunicación con diferentes compañeros de la clase. (2) Contenidos: se ha ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que se tenía sobre los contenidos de la materia. (3) Relación interpersonal: se ha mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con los profesores. (4) Recursos: el material adicional (artículos y textos, conferencias de profesionales externos) estaba bien seleccionado y ha contribuido a la mejor comprensión de la materia. (5) Evaluación: se han tenido claros los criterios de evaluación. (6) Motivación: ha aumentado del interés por esta asignatura gracias a la aplicación del AC. (7) Objetivos: se ha sabido en todo momento lo que hay que hacer.

Se proponen a los estudiantes cuatro opciones: nada de acuerdo (1), poco de acuerdo (2), bastante de acuerdo (3) y muy de acuerdo (4), de modo que se supone que entre poco y bastante de acuerdo, se encuentra la opción neutral de estar de acuerdo (2,5). Esta opción fue eliminada de la encuesta para evitar que la mayoría de las respuestas se acumulasen en torno al valor central, pero se considera interesante tenerla en cuenta para el análisis que se realiza posteriormente.

En el segundo bloque de preguntas, que incluye 13 ítems, los estudiantes valoran cuánto mejoran sus competencias con cada una de las tres actividades diseñadas en la asignatura: primera actividad (puesta en marcha de un bien o servicio de interés general por el grupo de trabajo cooperativo), segunda actividad (elaboración del plan estratégico de una Entidad No Lucrativa por el grupo de trabajo cooperativo) y tercera actividad (elaboración de un portafolio individual). En concreto se valora la mejora en las trece competencias establecidas para la asignatura, seis de ellas son competencias específicas y las siete restantes son transversales, de acuerdo con la siguiente escala: nada (1), poco (2), bastante (3) o mucho (4).

Dado que las competencias se consideran globalmente, se construyen tres variables que representan la mejora de competencias como consecuencia de cada una de las tres actividades.

Así, la variable CompetA1 representa la mejora de competencias como consecuencia de la primera actividad que es la que exige el mayor grado de cooperación.

Esta variable se construye a partir de la media que los estudiantes dan a la mejora en cada una de las 13 competencias específicas y transversales consideradas. La variable CompetA1 se divide en dos subescalas. La variable CompetEspA1 representa la mejora percibida por los estudiantes en sus competencias específicas como consecuencia de la realización de la primera actividad. Esta mejora se valora como la media de las puntuaciones que los estudiantes dan en cada una de las seis competencias específicas analizadas. La variable CompetTransvA1 representa la mejora percibida en las competencias transversales como consecuencia de la realización de la primera actividad. Esta mejora se valora como la media de las puntuaciones que dan los estudiantes a la mejora percibida en cada una de las siete competencias transversales analizadas.

Análogamente, las variables CompetA2 y CompetA3 representan la mejora de competencias como consecuencia de la segunda y tercera actividades, respectivamente. Estas variables se construyen a partir de las medias que los estudiantes dan a la mejora en cada una de las 13 competencias específicas y transversales consideradas. Así mismo, cada variable se divide en dos subescalas: CompetEspA2 y CompetTransvA2 para las competencias específicas y transversales respectivamente de la segunda actividad, y CompetEspA3 y CompetTransvA3 para las específicas y transversales de la tercera actividad.

## Participantes

La encuesta se propone a los estudiantes de la asignatura de DENL. En el curso 2011-2012, la asignatura cuenta con 156 estudiantes matriculados, de los cuales 140 han realizado trabajos cooperativos. La encuesta se realiza el día 30 de mayo de 2012, último día de clase de la asignatura. Se obtienen 114 encuestas, todas ellas válidas, lo que representa un 81,43 por ciento del total de estudiantes que realizan las actividades propuestas.

Los estudiantes proceden de dos licenciaturas: LADE (Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas) y DADE (Doble Licenciatura en Derecho y Administración de Empresas). El número de encuestas que corresponden a estudiantes de DADE es de 23 (respecto a los 26 matriculados, supone un 88 por ciento), mientras que el número de encuestas de estudiantes de LADE es de 81, respecto al total de 130 matriculados, representa el 62 por ciento; el resto (10 encuestas) corresponde a estudiantes que no especifican la licenciatura.

Se podría pensar que hay diferencias significativas entre los dos grupos ya que los estudiantes de DADE cursan todas las asignaturas de Derecho y sólo algunas de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, lo que en un principio les coloca en posición de desventaja respecto a los estudiantes de LADE en cuanto a conocimientos económicos previos. Otra diferencia entre ambos grupos viene dada porque la nota de acceso a la doble licenciatura es muy superior a la de LADE. Por tanto, parece conveniente tener en cuenta la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos.

## Análisis y Discusión de Resultados

En este trabajo se pretende no sólo conocer la opinión de los estudiantes sobre la aplicación de la metodología del AC, sino también verificar que el diseño de actividades cooperativas favorece la adquisición de competencias por parte de los estudiantes de DENL.

Estos estudiantes, como se mencionaba anteriormente, proceden de dos licenciaturas diferentes. Por tanto, el análisis preliminar de los resultados de la encuesta, requiere contrastar si existen sesgos en la muestra. Para ello se realiza una prueba t (T-test) que indica que no hay diferencias de media significativas en cuanto a las variables que se refieren a competencias, por tanto la muestra puede considerarse homogénea respecto a estas variables. Sin embargo, se observa una diferencia significativa entre los estudiantes de las dos licenciaturas cuando valoran el AC para la variable Recursos ( $t=2,105$ ;  $p=0,038$  (significación bilateral)) por ello se considera conveniente realizar el análisis del primer bloque de la encuesta por separado para el grupo de LADE y el de DADE.

De manera que en la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos para las variables correspondientes a los elementos del Aprendizaje Cooperativo, separando para el gran grupo, los estudiantes de LADE y los de DADE. Estos resultados muestran que en líneas generales, la valoración de la metodología de AC es muy positiva, observándose diferencias interesantes entre el gran grupo (todos los estudiantes) y los grupos de LADE y DADE.

Variable	Gran grupo					Grupo LADE					Grupo DADE				
	n	Mín	Máx	Media	DT	n	Mín	Máx	Media	DT	n	Mín	Máx	Media	DT
Interacc.Gclase	113	1,00	4,00	3,36	0,63	81	1,00	4,00	3,40	0,63	22	2,00	4,00	3,32	0,65
Contenidos	113	1,00	4,00	2,88	0,77	81	1,00	4,00	2,91	0,73	22	1,00	4,00	2,55	0,91
Rel.Interper.	112	1,00	4,00	3,01	0,72	79	1,00	4,00	2,99	0,74	23	1,00	4,00	2,96	0,71
Recursos	113	1,00	4,00	2,86	0,71	81	1,00	4,00	2,91	0,71	23	2,00	4,00	2,57	0,66
Evaluación	113	1,00	4,00	3,11	0,69	81	1,00	4,00	3,09	0,71	22	2,00	4,00	3,32	0,65
Motivación	114	1,00	4,00	3,23	0,72	81	1,00	4,00	3,27	0,67	23	1,00	4,00	3,00	0,85
Objetivos	114	1,00	4,00	2,90	0,65	81	1,00	4,00	2,89	0,69	23	2,00	4,00	2,96	0,56

DT: Desviación Típica. Fuente: elaboración propia.

Tabla n.1. Estadísticos descriptivos de las variables del AC

Por un lado se observa que todos los elementos del AC se valoran con una media por encima significativamente de la opción neutral, con la excepción de las variables Recursos (el material adicional estaba bien seleccionado y ha contribuido a la mejor comprensión de la materia), y Contenidos (se ha ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que se tenía sobre los contenidos de la materia) para los estudiantes de DADE, que apenas superan la opción neutral (Media=2,57; Error Típico=0,66 y Media=2,55; Error Típico=0,91, respectivamente).

Además, los elementos del AC mejor valorados en media (por encima de bastante), tanto a nivel de gran grupo, como de LADE y DADE son: (1) Interacción con el grupo-clase (mejora de la cooperación, conocimiento y comunicación con diferentes compañeros de la clase); (2) Motivación (aumento del interés por esta asignatura gracias a la aplicación del programa de evaluación continua); y (3) Evaluación (tener claros los criterios de evaluación).

Aunque hay una pequeña diferencia entre DADE y LADE, ya que la Evaluación tiene mejor puntuación media en DADE que en LADE (3,3 frente a 3,1), y la Motivación tiene mejor puntuación media en LADE que en DADE (3,3 frente a 3,0).

Por otro lado, los elementos del AC menos valorados por los estudiantes, aunque de forma significativamente superior a la opción neutral para el gran grupo, son Recursos y Contenidos. Así mismo, se aprecian diferencias entre los estudiantes de DADE y LADE, ya que los de LADE valoran en media mejor que los de DADE tanto Recursos (Media de 2,91 frente a 2,56) como Contenidos (Media de 2,91 frente a 2,55). En este sentido, de acuerdo con el resultado de la prueba t que se adelantaba anteriormente, únicamente resulta estadísticamente significativa la diferencia entre LADE y DADE respecto a la variable Recursos.

La menor valoración de estas dos variables respecto a las demás (aunque siempre por encima de la opción neutral), podría venir explicada porque los estudiantes están acostumbrados a que tanto los contenidos como los recursos vengan dados en forma de manual o apuntes. Las actividades se han diseñado de forma que se ofrezcan a los estudiantes guías y orientaciones para que sean ellos mismos los que encuentren los materiales, ya que el aprendizaje profundo está relacionado con la búsqueda de la verdad en distintas fuentes (Chomsky, 2001). Además la diferencia significativa entre DADE y LADE respecto a los Recursos sería consecuencia de que la formación académica del primer grupo es fundamentalmente jurídica, de modo que no utilizan materiales con terminología económica con la misma asiduidad que los estudiantes de LADE.

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las mejoras en competencias atribuidas a la primera actividad cooperativa (de mayor grado de innovación), a la segunda actividad cooperativa (de menor grado de innovación) y a la tercera actividad (de carácter individual) y el Alfa de Cronbach correspondiente. La consistencia de estas medidas es adecuada, ya que presentan un coeficiente alfa de Cronbach que está entre el máximo para CompetA3 (0,932) y el mínimo que corresponde a CompetEspA1 con 0,787, en todos los casos por encima del límite de 0,7 propuesto por Hair, Anderson y Tatham (1999).

Variable	n	Mín	Máx	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis		Alfa de Cronbach
						Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico	
<b>Actividad 1:</b>										
CompetA1	114	1,77	4,00	3,154	0,432	-0,557	0,226	0,187	0,449	0,873
CompetEspA1	114	1,50	4,00	2,931	0,492	-0,309	0,226	0,277	0,449	0,787
CompetTransvA1	114	1,86	4,00	3,345	0,464	-0,832	0,226	0,376	0,449	0,821
<b>Actividad 2:</b>										
CompetA2	114	1,31	4,00	3,154	0,486	-0,703	0,226	1,015	0,449	0,911
CompetEspA2	114	1,50	4,00	3,068	0,512	-0,356	0,226	-0,039	0,449	0,823
CompetTransvA2	114	1,14	4,00	3,228	0,522	-0,806	0,226	1,488	0,449	0,859
<b>Actividad 3:</b>										
CompetA3	114	1,15	3,85	2,586	0,615	-0,210	0,226	-0,481	0,449	0,932
CompetEspA3	114	1,00	3,83	2,436	0,613	-0,163	0,226	-0,459	0,449	0,882
CompetTransvA3	114	1,14	4,00	2,715	0,672	-0,146	0,226	-0,487	0,449	0,889

Fuente: elaboración propia.

Tabla n.2. Estadísticos descriptivos de competencias atribuidas a las actividades y Alfa de Cronbach



Además, se puede observar una asimetría negativa en todas las variables, lo que indica una acumulación de estudiantes en la parte derecha, correspondiente a los valores más altos, mayor de lo esperado. Por tanto, más estudiantes de lo que podría considerarse normal perciben positivamente la mejora de todas sus competencias.

Se observa también un elevado grado de curtosis en las variables CompetTransvA2 (1,488) y CompetA2 (1,015), lo que indica que la mayoría de los estudiantes se posicionan en los valores medios de estas variables.

El segundo objetivo que se plantea este trabajo es analizar las percepciones de los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias a través de las distintas actividades diseñadas para la asignatura. Para conseguir este objetivo se comprueba si existen diferencias significativas en la mejora de competencias en función de la actividad que se realice. En la tabla 2 se observa que los estudiantes dan la puntuación media más baja a la tercera actividad en cuanto a la mejora de todas sus competencias (Media=2,59; Error Típico=0,61), esta puntuación se repite tanto para las competencias específicas (Media=2,44; Error Típico=0,61) como para las transversales (Media=2,71; Error Típico=0,67). De modo que las actividades cooperativas son mejor valoradas que la actividad individual tanto para las competencias específicas como para las transversales.

Con objeto de comprobar si existen diferencias significativas en la percepción sobre la adquisición de competencias como consecuencia de la realización de las tres actividades, se calculan las diferencias de medias entre cada par de actividades (tabla 3).

		Dif. Medias	D.T.	Error típ.	Intervalo de confianza 95% para la diferencia		t	gf	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Actividad 1 vs. Actividad 2	CompetTotales	,00014	,42568	,03987	-,07885	,07913	,004	113	,997
	CompetEspecíficas	-,13626	,51785	,04850	-,23235	-,04017	-2,809	113	,006
	CompetTransversales	,11742	,44921	,04207	,03406	,20077	2,791	113	,006
Actividad 1 vs. Actividad 3	CompetTotales	,56874	,55692	,05216	,46540	,67208	10,904	113	,000
	CompetEspecíficas	,49561	,54045	,05062	,39533	,59590	9,791	113	,000
	CompetTransversales	,63016	,66180	,06198	,50736	,75296	10,167	113	,000
Actividad 2 vs. Actividad 3	CompetTotales	-,56860	,59380	,05561	-,67878	-,45842	-10,224	113	,000
	CompetEspecíficas	-,63187	,65508	,06135	-,75342	-,51032	-10,299	113	,000
	CompetTransversales	-,51274	,62950	,05896	-,62955	-,39593	-8,697	113	,000

DT: Desviación Típica. Fuente: elaboración propia.

Tabla n 3. Diferencias de medias para muestras relacionadas

Actividad 1 vs. Actividad 2: entre las competencias totales adquiridas mediante las dos actividades cooperativas (1 y 2) no existen diferencias significativas ( $p \leq .997$ ) (tabla 3). Los estudiantes consideran que mejoran bastante sus competencias totales tanto con la actividad 1 como con la 2, siendo la media exactamente igual para ambas actividades (3,15 vs. 3,15) (tabla 2).

Sí hay diferencias significativas ( $p \leq .006$ ) en cuanto a las competencias específicas y transversales adquiridas con las Actividades 1 y 2 (tabla 3). En general, los alumnos consideran que mejoran bastante tanto sus competencias específicas como



transversales con ambas actividades, si bien las competencias específicas obtienen una media ligeramente superior con la Actividad 2 (Media=3,07; Error Típico=0,51 vs. Media=2,93; Error Típico=0,49) y las competencias transversales obtienen una media ligeramente superior con la Actividad 1 (Media=3,34; Error Típico=0,46 vs. Media=3,23; Error Típico=0,52) (Tabla 2).

Actividad 1 vs. Actividad 3: existen diferencias significativas en la adquisición de competencias ( $p \leq 0.000$ ), dependiendo de la actividad que se realice (Tabla 3). Los alumnos puntúan mejor en todos los casos la actividad cooperativa 1 que el portafolio individual (Actividad 3). Como se mencionaba anteriormente, en general han mejorado bastante las competencias específicas y transversales con la Actividad 1, mientras que con la Actividad 3 no alcanzan a mejorar bastante ni las competencias totales (Media=2,59; Error Típico=0,61) ni las específicas (Media=2,44; Error Típico=0,61) ni transversales (Media=2,71; Error Típico=0,67) (Tabla 2).

Actividad 2 vs. Actividad 3: hay diferencias significativas en la adquisición de competencias ( $p \leq 0.000$ ), en función de la actividad que se realice (Tabla 3). Los alumnos puntúan mejor la actividad 2 para mejorar sus competencias que la actividad 3, tanto las competencias totales (3,15 vs. 2,59) como las específicas (3,07 vs. 2,44) y las transversales (3,23 vs. 2,71) (Tabla 2).

En definitiva, respecto a la percepción de mejora de competencias se observan diferencias significativas en la mejora de las competencias de los estudiantes dependiendo de que realicen las actividades de puesta en marcha de un servicio, el plan estratégico o el portafolio individual. Las diferencias son siempre a favor de las dos actividades cooperativas.

En este sentido, aunque no hay diferencias en la mejora de competencias totales cuando se realiza cualquiera de las actividades cooperativas (1 o 2), sí se detectan diferencias significativas en la mejora de las competencias específicas y transversales de los estudiantes dependiendo de que realicen la actividad 1 o 2. Las diferencias son a favor de la actividad 2 en las competencias específicas y a favor de la actividad 1 en las competencias transversales.

La actividad individual resulta ser la menos valorada respecto a las otras dos actividades para mejorar competencias. Una posible explicación puede venir porque los estudiantes no están acostumbrados a realizar un trabajo individual de este tipo, que se basa en la reflexión y generación de ideas. Sin embargo, la puesta en marcha de un bien o servicio de interés social es una actividad innovadora a la que tampoco están acostumbrados los estudiantes y que sí se encuentra muy bien valorada para adquirir las competencias deseadas. Otra explicación podría venir porque para el portafolio, que no se encuadra dentro del AC, los profesores no exigían entregas semanales sino que los alumnos entregaron el portafolio en la fecha convenida previamente.

## Conclusiones

Entender y transformar la realidad es el objetivo del saber académico. La compleja realidad actual hace necesarios métodos innovadores de cooperación que permitan despertar la curiosidad y creatividad para así hacer más fácil el aprendizaje. El punto de vista de los estudiantes sobre estas metodologías resulta esencial para valorarlas.

A lo largo del presente trabajo se ha constatado la valoración altamente positiva que realizan los estudiantes de la metodología del Aprendizaje Cooperativo, aplicada al diseño de la asignatura Dirección de Entidades No Lucrativas. Todos los parámetros analizados del AC se valoran por encima significativamente de lo que se consideraría la opción neutral, con la excepción de las variables Recursos (el material adicional estaba bien seleccionado y ha contribuido a la mejor comprensión de la materia) y Contenidos (se ha ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que se tenía sobre los contenidos de la materia) para los estudiantes de DADE, que en todo caso superan la opción neutral. En este sentido, hay que señalar que la implantación del AC no ha estado exenta de dificultades, entre otras, cabe reseñar la escasez de aulas apropiadas que permitan utilizar los recursos informáticos en las clases, así como que el tiempo de tutorías es claramente insuficiente para realizar una correcta labor tutorial, la posibilidad de que surjan conflictos dentro de los grupos cooperativos, el eventual e inicial rechazo de los estudiantes a involucrarse en metodologías activas de aprendizaje y la gran dificultad de los profesores para encontrar materiales adecuados. Sin embargo, a pesar de las dificultades, los resultados obtenidos en este trabajo muestran que la metodología de AC resulta muy satisfactoria para los estudiantes.

Además este estudio presenta el diseño de tres actividades con distinto grado de complejidad e innovación, dos de ellas de carácter cooperativo y una individual, con la misión de ofrecer al alumno una visión más próxima a la realidad profesional que les aguarda, de modo que mejoren sus competencias entendidas globalmente para que puedan desenvolverse con autonomía en la sociedad actual. Los resultados del trabajo muestran que los estudiantes perciben que adquieren las competencias exigidas para la asignatura. Concretamente consideran que las actividades diseñadas como trabajos cooperativos les permiten mejorar bastante tanto sus competencias desde un punto de vista global, como aisladamente sus competencias específicas y transversales. Mientras que con la actividad individual los estudiantes perciben una menor mejora tanto del total de sus competencias, como de las específicas y transversales, con respecto a las otras dos actividades cooperativas.

Por tanto, todo apunta a que formas distintas de aprender implican distintas actividades, cada una de las cuales recoge una muestra parcial de ese todo complejo que es el conjunto de competencias.

El cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje necesita para su desarrollo de estudios sobre las actividades que han de realizar los estudiantes, que ofrezcan evidencia para guiar este cambio de forma científica. Se precisa una planificación rigurosa de las actividades con el objeto de que aporten una mejora en la adquisición de competencias por parte de los alumnos, así como también se hace necesaria la recogida de evidencia experimental con el fin de mejorar dichas actividades.

El diseño de actividades originales y creativas parece un buen punto de partida para iniciar el camino hacia el cambio de paradigma propuesto por el EEES. No obstante, conviene advertir que la docencia no se reduce a la gestión de las actividades de aprendizaje. Se corresponde más bien, con la idea de Zabalza (2011) de las “coreografías docentes”. Se trata de conseguir un marco coral de aprendizaje en el que nuestros estudiantes trasciendan los contenidos disciplinares y alcancen niveles profundos de aprendizaje y de solidaridad. Por tanto, lo esencial es que los estudiantes trabajen cooperativamente juntos en ellas (Slavin, 1983), vinculando los objetivos de los miembros de tal forma que cada uno sólo pueda alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los propios

(Rué, 1989). En este sentido, el diseño de las actividades cooperativas puede adoptar formas muy diversas. Por esta razón y en aras de facilitar la claridad de la exposición, en este trabajo la estructura cooperativa de las actividades viene avalada, no tanto por la descripción exhaustiva de las mismas, sino por la coherencia de su diseño con los parámetros analizados del Aprendizaje Cooperativo.

En el diseño de las actividades cooperativas propuestas en este trabajo, uno de los aspectos centrales es la evaluación. Aunque el análisis de la evaluación de competencias es un tema que excede los objetivos de este artículo, resulta necesario alinear la evaluación con las actividades cooperativas y con los resultados de aprendizaje. Por ello se adopta una combinación de instrumentos avalados por la investigación educativa. Así, además del necesario feed-back profesor-estudiante que favorece la evaluación continua y proporciona una dinámica de trabajo, la autoevaluación y la evaluación por pares, unidas a la evaluación realizada por el profesor como primer responsable de la formación de sus estudiantes, parecen los instrumentos más adecuados para lograr la alineación de la evaluación con las actividades y los resultados de enseñanza-aprendizaje.

Hay que destacar que este artículo pretende poner en valor el punto de vista de los estudiantes respecto a la metodología del AC y analizar sus percepciones en cuanto a la adquisición de competencias. No obstante, los resultados han de ser considerados con precaución. En primer lugar porque los datos proceden de encuestas realizadas a los estudiantes, se carece de datos objetivos que complementen la información obtenida. En segundo lugar porque el diseño utilizado para controlar las variaciones en los datos o varianza, carece de grupo de control o comparación. En este tipo de diseños se controlan muy pocas de las amenazas fundamentales a la validez, por lo que se ha de ser prudentes a la hora de valorar tanto su validez interna como su validez externa (Sáiz y Román, 2011). Sin embargo, los resultados de este trabajo parecen apuntar tanto a una alta satisfacción de los estudiantes con la metodología del AC, como a diferencias en la mejora de las competencias dependiendo de la actividad realizada: trabajos cooperativos vs. individuales.

Este trabajo permite un acercamiento de los docentes e investigadores a una metodología como el Aprendizaje Cooperativo que parece favorecer la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, en consonancia con el cambio de paradigma que promueve el EEES. Ahora bien, es necesario seguir avanzando en el desarrollo de la metodología de AC, tanto respecto a su aplicación en las aulas universitarias, como en la investigación que permita profundizar en el conocimiento de esta metodología.

## Agradecimientos

La autora agradece los comentarios recibidos de las profesoras Gema Pastor y Carmen Marcuello, así como las sugerencias de dos revisores anónimos de la revista REDU que han contribuido a mejorar este trabajo. También agradece la financiación obtenida del Ministerio de Economía y Competitividad-FEDER a través del proyecto de investigación ECO2012-36290-C03-01 y de la DGA-FSE (proyecto S125: Grupo de investigación Compete); así como de la Universidad de Zaragoza a través del PIIDUZ 2011/2012.

## Referencias Bibliográficas

- Ahmar, Z., & Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
- Barba, J. J., Martínez, S., & Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144.
- Caballero, G., & Garza, M. D. (2012). Innovando la docencia superior en Economía: trabajo cooperativo y elaboración participativa de contenidos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 319-327.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Editorial Crítica.
- De Miguel, M. (Dir) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- García, L. (Editor) (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning\\_educational\\_structures\\_espanyol\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf) [Consultado 12/10/2014].
- González, N., & García, M. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. (5ª Edición) Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Herrero, I., García C., González, E., Molina, L., Pérez, E., & Urdiales, C. (2013). Aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Ingeniería: una experiencia de iniciación al Trabajo en Grupo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2013), 221-251.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (4ª edición) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Recuperado de <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> [Consultado 13/10/2014].
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2009). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (10ª edición) Boston: Allyn and Bacon.

- Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En B. Román & de G. Castro (coord.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites ecológicos* (pp. 82–94). Barcelona: Editorial Educós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- León, B., & Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183-208.
- McGoldrick, K., Rebelein, R., Rhoads, J., & Stockly, S. (2010). Making Cooperative Learning Effective for Economics. En M. Salemi & W. Walstad (Eds.), *Teaching Innovations in Economics: Strategies and Applications for Interactive Instruction* (pp. 65-94). Cheltenham, UK y Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362.
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21.
- Sáiz, M. C., & Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Esp.: Aljibe (Colección Biblioteca de Educación).
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allin and Bacon.
- Social Economy Europe (2008). Recuperado de <http://www.socialeconomy.eu.org/spip.php?rubrique216> Consultado 14/10/2014].
- Yamarik, S. (2007). Does Cooperative Learning Improve Student Learning Outcomes? *The Journal of Economic Education*, 38(3), 259-277.
- Watts, M., & Becker, W. E. (2008). A little more than chalk and talk: Results from a third national survey of teaching methods in undergraduate economics courses. *Journal of Economic Education*, 39(3), 273–86.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu> [Consultado 15/10/2014].

## ANEXO: Cuestionario

CUESTIONARIO																	
LICENCIATURA:																	
METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO											Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo			
1. He mejorado la cooperación, conocimiento y comunicación con diferentes compañeros de mi clase (INTERACCIÓN CON EL GRUPO-CLASE)											1	2	3	4			
2. He ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (CONTENIDOS)											1	2	3	4			
3. He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con los profesores (RELACIÓN INTERPERSONAL)											1	2	3	4			
4. El material adicional (artículos y textos, conferencias de profesionales externos) estaba bien seleccionado y ha contribuido a la mejor comprensión de la materia (RECURSOS)											1	2	3	4			
5. Tengo claros los criterios de evaluación (EVALUACIÓN)											1	2	3	4			
6. He aumentado mi interés por esta asignatura gracias a la aplicación del aprendizaje cooperativo (MOTIVACIÓN)											1	2	3	4			
7. Sé lo que hay que hacer en cada momento (OBJETIVOS)											1	2	3	4			
		Mediante				La creación en grupo de una ENL				La elaboración en grupo del plan estratégico de una ENL				La elaboración individual del portafolio			
... he mejorado mi ...		nada	poco	bastante	mucho	nada	poco	bastante	mucho	nada	poco	bastante	mucho				
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	1. Capacidad para dirigir, gestionar y administrar empresas y organizaciones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	2. Capacidad para conocer el funcionamiento de cualquiera de las áreas funcionales de una organización y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	3. Valorar la situación y evolución previsible de organizaciones de la economía social, tomar decisiones y extraer el conocimiento relevante	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	4. Elaborar y redactar proyectos de gestión global de organizaciones de la economía social	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	5. Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de mercados, sectores y organizaciones de la economía social	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	6. Capacidad para comprender y aplicar criterios profesionales y rigor científico a la resolución de los problemas económicos, empresariales y organizacionales	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	7. Capacidad para la resolución de problemas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	8. Capacidad de organización y planificación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	9. Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	10. Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	11. Motivación por la calidad y excelencia	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	12. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
	13. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				



Artículo concluido el 16 de octubre 2014

Natalia Dejo Oricain (2014). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 339-359.

Publicado en <http://www.red-u.net>

---

***Natalia Dejo Oricain***

***Universidad de Zaragoza, España***

***Facultad de Economía y Empresa***

***Departamento de Dirección y Organización de Empresas***

***Mail: [ndejo@unizar.es](mailto:ndejo@unizar.es)***



Doctora por la Universidad de Zaragoza. Profesora del Departamento de Dirección y Organización de Empresas. Sus líneas de investigación están centradas en las metodologías docentes innovadoras en el ámbito de la economía.