

Gómez Pazos, M. & Hernando Gómez, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 331-346.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.206921>

Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social

María Pázos Gómez, Ángel Hernando Gómez
Universidad de Huelva

Resumen

Actualmente, a los profesionales de la enseñanza universitaria se nos abre una nueva vía de docencia, en donde debemos revisar y actualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo el protagonismo e implicación del alumnado en éste. Este trabajo se enmarca dentro de una experiencia docente que persigue recoger evidencias sobre el uso del aprendizaje cooperativo para la interiorización de los contenidos sobre Influencia social; el desarrollo de competencias transversales y la opinión del alumnado acerca del uso de este tipo de metodología. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas hacia el uso del aprendizaje cooperativo para cada uno de los objetivos propuestos.

Palabras clave

Aprendizaje activo; cooperación; desarrollo de competencias; innovación educacional

Contacto:

Ángel Hernando Gómez, angel.hernando@dpsi.uhu.es, Universidad de Huelva, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus del Carmen 21071 Huelva

Teaching experience on the use of cooperative learning teaching and field work in the study of the phenomenon of social influence

Abstract

Nowadays university professors have a new way of teaching where we can review and update the teaching-learning process by promoting the role and involvement of students in it. This study forms part of a teaching experience that aims to collect evidence on the use of cooperative learning for the internalization of content about social influence, the development of generic skills and the opinion of the students about the use of this methodology. Results showed statistically significant differences to the use of cooperative learning for each of the objectives.

Key words

Activity learning; cooperation; skills development; educational innovations.

Introducción

La inclusión de la educación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marca un antes y un después en la enseñanza universitaria, obligando a replantear diversas cuestiones y a iniciar algunas modificaciones y adaptaciones en el sistema universitario actual. Así, el Espacio Europeo de Educación Superior empuja a propiciar un cambio en el concepto de aprendizaje de transmisor (profesor) a receptor (alumno) como dos entidades diferenciadas, es decir, impulsa la necesidad de buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento. El alumnado tiene que asumir el protagonismo y la implicación en la enseñanza-aprendizaje que corresponde al sujeto principal del proceso (Imbernon y Medina, 2008).

No obstante, actualmente, este cambio no ha sido realmente efectivo, encontrando que en la mayoría de las asignaturas universitarias se siguen fundamentando en el modelo tradicional de enseñanza, trabajado la transmisión del conocimiento como pura transmisión unidireccional, en que se realiza una disertación de un tema por parte del profesorado delante de un alumnado que escucha pasivamente y que, como máximo, toma notas o apuntes e interviene, ocasionalmente, cuando es interpelado a hacerlo. Es por ello que se debe evolucionar hacia un concepto de guía (el profesor conducirá) para la construcción activa de conocimiento por parte del alumno. Se trata, por tanto, de la construcción progresiva y conjunta de sistemas de significación compartidos entre ambos y de un traspaso gradual del control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno (Johnson y Johnson 1999). Los métodos “centrados sobre los estudiantes parecen más formativos, más generadores de aprendizajes significativos y más adecuados para favorecer la memorización y la transferencia de aprendizajes que los métodos centrados en el profesor” (Fernández March, 2004). Así, uno de los procedimientos que propician este cambio y se centran en el alumno son las experiencias de innovación educativa basadas en el aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson 1999).

Hoy en día, se sigue apreciando un debate acerca de si el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo se refieren a lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupo. Una parte de la investigación utiliza ambos términos de manera intercambiable en el sentido de estudiantes que trabajan de forma interdependiente en una tarea de aprendizaje común. Sin embargo, algunos autores alegan distinciones claras entre unos y otros, tales como aquella defendida por Millis y Cottell (1998) quienes consideran que el aprendizaje colaborativo y el cooperativo hay que situarlos en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo). No obstante, las diferencias defendidas son escasas, dando lugar a que frecuentemente el concepto se emplea sin distinción en la terminología al uso como aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo o equipo. Esto es debido a que en el lenguaje colaborar y cooperar tienen un sentido similar (Barkley, Cross y Howell, 2007). Por tanto, en este trabajo se utilizarán ambos términos indistintamente.

El aprendizaje cooperativo es definido como “el sistema de trabajo en el que dos más estudiantes trabajan juntos y comparten equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia resultados de aprendizaje previsto”. Entre las características esenciales del aprendizaje cooperativo se encuentran la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de competencias interpersonales y la valoración del grupo (Johnson, Johnson y Smith (1998).

Indudablemente tiene una serie de ventajas para el alumno como puede ser promover las relaciones sociales, la interrelación alumno-alumno, alumno-profesor y profesor-alumno; fomentar la motivación, la creatividad, la responsabilidad y autonomía individual del alumno, y en definitiva lo prepara para la vida profesional, en la que con casi total seguridad tendrá que escuchar opiniones distintas, intercambiar información y experiencias, y llegar a acuerdos (Gutiérrez del Moral, 2009).

El creciente número de investigaciones en aprendizaje cooperativo permiten confirmar la eficacia de esta metodología en el rendimiento académico de los estudiantes (Camilli Trujillo, López Gómez, y Barceló Cerdá, (2012); Vergara, 2012; Gros, Guerra y Sánchez (2005), Camps y García (2006), Segarra Vidal (2006) y Casanova (2006); pero la realidad es que en nuestro sistema educativo -en todos los niveles-, la cultura de la cooperación está escasamente arraigada y prima la competitividad, la jerarquización y la exclusión de los menos capacitados, (Fernández y Malvar, 1999; Imbernón, 2000 y Lorente, 2006).

Tal y como expresan Imbernon y Medina (2008), «desplazar la prioridad del proceso educativo al aprendizaje del alumnado representa, en buena medida, una ruptura con el modelo tradicional en vigor en las aulas universitarias». El aprendizaje colaborativo, cooperativo o colectivo plantean una propuesta de trabajo en alternativa en el aula universitaria. Convierten a los alumnos (receptores pasivos de una información aportada por un experto) en sujetos activos dentro de la reconstrucción colectiva del conocimiento. La base, por tanto es la actividad y la responsabilidad colectiva de los alumnos dentro de su proceso formativo (Fernández March, 2004).

El momento que vivimos hoy en día en la educación superior nos exige revisar el proceso de aprendizaje-enseñanza, el diseño de las actividades y también la evaluación de los resultados. El alumno debe aprender a aprender, a ser autónomo, a desarrollar sus

capacidades y habilidades, y a esos objetivos debe responder la función docente, el diseño de las actividades y su evaluación. (Gutiérrez del Moral, 2009). Por ello, este trabajo se enmarca dentro de una experiencia docente que busca poner en práctica y recoger evidencias sobre el uso de metodologías activas y participativas en el aula.

Específicamente se plantea el uso del aprendizaje cooperativo como vía metodológicamente activa y participativa para la interiorización y aplicación de los contenidos teóricos abordados en relación al proceso de Influencia social en la asignatura Psicología Social II en 1º de Grado de Psicología en el curso 2012-2013, así como para el desarrollo de competencias recogidas en la guía de la asignatura.

Asimismo, se consideró interesante indagar acerca de la existencia de diferencias en variables relacionadas con el trabajo grupal y el clima (nivel de participación del grupo, número de reuniones realizadas y tiempo invertido para el desarrollo del trabajo total, tanto autónomo como grupal en función del sexo de los miembros componentes (femenino, masculino o mixto)

Del mismo modo, se persigue conocer cuál es el concepto de trabajo en equipo que presentan los alumnos, las ventajas e inconvenientes que éstos encuentran en ellos o si los consideran útiles para su desarrollo y proceso de aprendizaje.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 55 sujetos en la condición pretest y 33 sujetos en la condición posttest de los 66 sujetos matriculados con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años de edad que cursaban la asignatura de Psicología Social II de primero de grado de psicología durante el curso académico 2012-2013 de la Universidad de Huelva. De los 55 sujetos, un 78,2% eran mujeres (n=43) frente a un 21,8% de hombres (n=12). La edad media entre los sujetos encuestados ha resultado de 20,67 (DT=6,13) años de edad, siendo la edad más representativa la de 18-19 años congregándose en dicha franja el 61,8% de la muestra. En cuanto a número de integrantes del grupo, el 76,4% (n=42) de los sujetos se encontraban en grupos de trabajo formados por cuatro personas, frente al 20% (n=11) en grupos de tres personas y un 3,6% (n=2) en grupos de dos personas. Respecto al sexo de los integrantes del grupo, el 51% (n=28) estaba compuesto íntegramente por sexo femenino, un 8% (N=5) por sexo masculino y un 40% (n=22) tanto por sexo masculino como femenino.

En cuanto a la experiencia de trabajo previo juntos, el 91% (n=50) manifestó haber trabajado anteriormente con los compañeros/as que integraban el grupo de trabajo frente a un 9,1% (n=5) que indicó no haber trabajado anteriormente con los miembros que conformaban el grupo de trabajo.

Método de recogida de datos

De acuerdo a los objetivos planteados para el estudio se utilizaron distintos métodos desde una aproximación tanto cuantitativa, como cualitativa ya que la combinación de ambas perspectivas no son mutuamente excluyentes sino que permiten hallar resultados a los que

no es posible llegar mediante el uso aislado de cualquiera de los dos métodos (Del Valle, 2001).

Instrumentos

Para poder innovar y mejorar la práctica docente se necesitan unos instrumentos que se adapten a los objetivos y metodología anteriormente comentada. Para ello, se decidió elaborar una batería de test construidos AdHoc:

- Un cuestionario de datos sociodemográficas. Se elaboraron nueve preguntas iniciales con la finalidad de recoger datos referidos a la edad, sexo, número de integrantes del grupo, experiencia de trabajo conjunto de los miembros, estado laboral (trabaja o en paro), experiencia laboral, convocatoria de la asignatura y formación previa al año cursado (pretest y postest).
- Escala de Influencia social. Escala construida adhoc de doce ítems tipo Lickert de tres opciones de respuesta (a, b y c) para autoevaluar los contenidos teóricos trabajados referidos al fenómeno de influencia social, compuesto por 6 ítems para evaluar conceptos referidos a la conformidad a la norma y 6 ítems referidos a tácticas de influencia social (pretest y postest).
- Escala de Competencias. Escala de doce ítems tipo Lickert de 1 (Muy baja) a 5 (Muy buena) para evaluar grado de adquisición de las competencias referidas al trabajo en equipo, análisis, síntesis, búsqueda y gestión de la información, organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones (Pretest y Postest).
- Escala de Calificación de la Práctica. Escala de 16 ítems tipo Lickert de 1 (Muy baja) a 5 (Muy buena) sobre la valoración del alumnado acerca de la estrategia metodológica seguida para el desarrollo del trabajo, características del trabajo solicitado, utilidad para el aprendizaje del alumno de conceptos, competencias y labor docente (Postest).
- Cuestionario constituido por ocho ítems dobles (yo, resto del grupo) tipo Lickert de 1 (muy baja) a 5 (muy buena), sobre valoración del grado de aplicación de elementos fundamentales para el adecuado trabajo cooperativo durante el desarrollo del trabajo del sujeto y de sus compañeros (postest).
- Cuestionario de preguntas abiertas acerca de: concepto de trabajo en equipo, pasos para desarrollar un trabajo con éxito, ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo, características de los miembros, valoración sobre su utilidad, características positivas para trabajar en equipo, características a mejorar, objetivos de aprendizaje y dificultades posibles de encontrar (Pretest).
- Cuestionario de preguntas abiertas acerca de: concepto trabajo en equipo, pasos para desarrollar el trabajo, roles asignados y criterio de elección, clima de trabajo existente en el grupo, principales aportaciones al trabajo en grupo, dificultades encontradas, superación de las mismas, cumplimiento de objetivos y satisfacción con el trabajo desarrollado, aspectos a modificar del trabajo, mantenimiento de la práctica en la asignatura. (postest).

Procedimiento

Atendiendo a la metodología anteriormente descrita, el desarrollo del presente trabajo sigue un procedimiento que se desglosa en una serie de fases:

- 1.- Fase de explicación y Pretest: en primer lugar, se realizaron en el mes de Febrero-Marzo de 2013 cuatro clases de tipo teórico-magistral para explicar el contenido conceptual a aplicar en el trabajo práctico planteado.
- 2.- Fase de actividad (del 19 de Marzo al 7 de Mayo de 2013): tiempo estipulado para que el alumnado de forma autónoma se organizara para desarrollar el trabajo solicitado fuera del horario lectivo establecido para la asignatura. Fase de evaluación: finalmente, una vez finalizado y presentado el trabajo, con fecha máxima el 7 de mayo de 2013, se le volvió a pasar, el presente día al alumnado la batería de test elaborada para obtener una medida postest.
- 3.- Fase de análisis y realización del Informe.

Resultados

A continuación, se procede a presentar los principales resultados obtenidos. Para ello, primeramente se presentarán los resultados referidos a los datos cuantitativos obtenidos para posteriormente centrarnos en el análisis de la información obtenida cualitativamente.

Información respecto al tiempo invertido en el trabajo realizado.

Respecto a las horas dedicadas al desarrollo del trabajo solicitado, la media de horas remitidas se situó en 17.26 horas (DT= 12.53). Asimismo, en número medio de reuniones grupales se situó en 4.24 horas (DT= 1.33). En relación al nivel de participación en el desarrollo del trabajo, la media se situó en 90.63% (DT=9.82).

Clima de trabajo

En cuanto al clima del trabajo en grupo, el 55% de los sujetos calificó el clima del grupo como muy bueno, seguido del 36% quien lo valoró como bueno, siendo únicamente un 6% y 3% quienes los valoraron como regular y deficiente respectivamente.

Dificultades encontradas en el desarrollo del trabajo

En relación a las dificultades o problemas encontrados en el desarrollo del trabajo, la totalidad del alumnado informó haberse encontrado con dificultades en su desarrollo. En cuanto a los problemas informados por el alumnado, el 24,24% expresó como principal la dificultad encontrar sujetos para la ejecución del experimento, seguido del 21,21% que incidía en el requerimiento de grabar en video del desarrollo del experimento.

Cumplimiento de objetivos y valoración global del trabajo

En cuanto al cumplimiento de objetivos planteados al inicio de la realización del trabajo, 90.6% (N=30) indicaron haber cumplido los objetivos propuestos al hacer el trabajo mientras que sólo un 9.4% (N=3) comentó no haberlo conseguido.

Así, el 97% (N=32) del alumnado indicó estar satisfecho con el trabajo realizado y solo un 3% (N=1) estipuló no estarlo alegando como principal razón el deficiente clima de trabajo vivido durante el desarrollo del mismo.

Comparación de medias

A continuación, se procede a presentar los resultados referidos a la existencia de diferencias en la interiorización de conceptos sobre influencia social trabajados en la asignatura en la medida pretest y postest.

Como se puede observar en la tabla 1, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la medida pre-post en función de la prueba de conceptos de influencia social. Concretamente, la media de los alumnos/as en la prueba de conceptos de influencia social fue superior una vez realizada la práctica de la asignatura (M= 7.9091, DT=2.02) frente a la media obtenida en la prueba antes de su realización, únicamente con la exposición magistral (M= 6.8, DT= 2.04).

Tabla 1. Prueba T para Muestras Relacionadas en Función de la Fecha de Realización del Test para la prueba de Influencia Social

| | | Prueba T para la igualdad de medias | | |
|---------|---------|-------------------------------------|----|------------------|
| M | DT | T | Gl | Sig. (Bilateral) |
| 5.84091 | 2.02789 | 27.020 | 87 | .000 |

En cuanto a la existencia de diferencias en cuanto a las competencias recogidas en la guía de la asignatura referidas al trabajo en equipo, análisis, síntesis, búsqueda y gestión de la información, organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones en función del momento en el que fue realizada la prueba (medida pretest-postest), como se puede visualizar en la tabla 2, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas y cada una de las competencias evaluadas.

Concretamente, la media de los alumnos/as en la prueba de competencias fue superior una vez realizada la práctica de la asignatura (M= 44.5312, DT=6.905) frente a la media obtenida en la prueba antes de su realización donde únicamente se realizó la exposición magistral (M=41.7455, DT=6.94), tanto de forma general como en cada una de las competencias evaluadas (Ver tabla 3).

Tabla 2. Prueba T para Muestras Relacionadas en Función de la Fecha de Realización del Test para la prueba de competencias

| | Media | DT. | T | GL | Sig. (bilateral) |
|-------------|----------|--------|---------|----|------------------|
| C. Análisis | -2.21839 | .76895 | -26.909 | 86 | .000 |

| | | | | | |
|----------------------------|-----------|---------|---------|----|------|
| C. Síntesis | -2.26437 | .92082 | -22.937 | 86 | .000 |
| C. Búsqueda de Información | -2.12644 | .80413 | -24.665 | 86 | .000 |
| C. Planificación | -5.85057 | 1.88956 | -28.880 | 86 | .000 |
| C. Gestión de Información | -2.25287 | .71882 | -29.233 | 86 | .000 |
| C. Organización | -2.10345 | .97688 | -20.084 | 86 | .000 |
| C. Resolución de Problemas | -9.06897 | 2.41985 | -34.957 | 86 | .000 |
| C. Toma de Decisiones | -5.94253 | 1.67302 | -33.131 | 86 | .000 |
| F. Competencias Total | -41.40230 | 6.96246 | -55.465 | 86 | .000 |

Tabla 3. Comparación de medias en Función de la Fecha de Realización del Test para la prueba de competencias

| Competencia | Medida pretest | | Medida postest | |
|--|----------------|--------|----------------|--------|
| | M | DT | M | DT |
| Capacidad análisis | 3.4545 | .71539 | 3.8125 | .69270 |
| Capacidad síntesis | 3.5818 | .78625 | 3.7187 | .88843 |
| Capacidad de búsqueda de información | 3.3273 | .86184 | 3.7813 | .55267 |
| Capacidad de planificación | 3.5545 | .98448 | 3.7031 | .84108 |
| Capacidad de gestión de la información | 3.4727 | .69000 | 3.8750 | .60907 |
| Capacidad de organización | 3.4000 | .91490 | 3.5938 | .87471 |
| Capacidad de resolución de problemas | 3.3697 | .80807 | 3.6979 | .76837 |
| Capacidad de toma de decisiones | 3.6818 | .76596 | 3.6719 | .82900 |

En cuanto a la autoevaluación sobre la ejecución, tanto propia como del resto de compañeros del grupo de trabajo, sobre competencias implicadas en el trabajo cooperativo, como se observa en la tabla 4, las evaluaciones sobre su propia ejecución son muy positivas y adecuadas, ubicándose un porcentaje superior al 50% de sujetos que se autocalificaron como con un nivel muy bueno todas las categorías.

No obstante, las evaluaciones sobre la ejecución del resto de compañeros del grupo de trabajo, se encuentran más diversificadas, observándose en categorías como *la realización de tareas en el plazo acordado* (14%), *disponibilidad para quedar* (11%), *la asistencia a las reuniones grupales* (5.3%), o *la retroalimentación de aportaciones de forma constructiva* (5.3%), un porcentaje de sujetos las han catalogado como “muy baja” o que “precisa mejorar”.

Tabla 4. Porcentajes de autoevaluación sobre la ejecución propia y del resto del grupo de trabajo

| | EVALUACIÓN PROPIA | | | EVALUACIÓN DE LOS COMPAÑEROS DE TRABAJO | | | | |
|--|-------------------|-------|-----------|---|-----------------|----------|-------|-----------|
| | Adecuada | Buena | Muy buena | Muy baja | Precisa mejorar | Adecuada | Buena | Muy buena |
| Realización tareas en el plazo acordado (yo) | 5.3% | 38.6% | 56.1% | 0% | 14% | 5.3% | 33.3% | 47.4% |
| Participación en reuniones | 7% | 42% | 51% | 0% | 0% | 15.8% | 40.4% | 43.9% |
| Asistencia a reuniones grupales | 7% | 24,6% | 68,4% | 0% | 5.3% | 5.3% | 33.3% | 56.1% |
| Disponibilidad para quedar | 3.6% | 35.7% | 60.7% | 5.5% | 5.5% | 7.3% | 34.5% | 47.3% |
| Compartir información, conocimientos y experiencia | 10.5% | 31.6% | 57.9% | 0% | 0% | 3.5% | 40.4% | 56.1% |
| Implicación en el trabajo y consecución de objetivos comunes | 3.5% | 38.6% | 57.9% | 0% | 1.8% | 14.% | 35.1% | 49.1% |
| Tener en cuenta los puntos de vista de los demás | 7% | 33.3% | 57.9% | 0% | 0% | 19.3% | 33.3% | 45.6% |
| Retroalimentación de aportaciones de forma constructiva | 10.5% | 38.6% | 50.9% | 0% | 5.3% | 8.8% | 41.1% | 43.9% |

Sexo de los componentes del grupo y variables relacionadas con el desarrollo del trabajo

Respecto la existencia de diferencias en cuanto al tiempo total, tanto grupal como individual invertido para el desarrollo del trabajo, el número de reuniones grupales y el nivel de participación en función del sexo de los componentes del grupo de trabajo (femenino, masculino o mixto), únicamente se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tiempo total invertido en el trabajo (tanto autónomo como grupal). Los grupos integrados por chicas dedicaron más horas en total al desarrollo del trabajo ($M=22.80$; $DT=14.28$) seguido de los grupos mixtos, integrados por chicos y chicas ($M=10,57$; $DT=6,60$) y de los grupos masculinos ($M=10$; $DT=1,41$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los componentes del grupo, ni en el número de reuniones grupales desarrolladas ni en el nivel de participación del grupo. No obstante, en ambas variables, los grupos integrados exclusivamente por el sexo femenino fueron los que realizaron un mayor número de reuniones grupales ($M=4.67$; $DT=2.57$) así como remitían una mayor participación en el desarrollo del trabajo ($M=92.64$; $DT=7.92$) frente a los grupos mixtos (Reuniones grupales $M=3.88$; $DT=2.61$; Participación

M=90.55;DT=14.24) y los grupos integrados por chicos (Reuniones grupales M=3.50; DT=0.54; Participación M=85; DT=5.47).

Asimismo, la nota media final del trabajo desarrollado de los grupos integrados por chicas solamente fue superior a la del resto de grupos con una media de 1.80 sobre 2.2 puntos, seguido de los grupos mixtos (M=1,66) y los grupos integrados por chicos exclusivamente (M=1,64).

Por último, en cuanto a la evaluación del alumnado respecto a las características del trabajo solicitado, se ha de destacar el *grado de aprendizaje conseguido con el desarrollo del trabajo* donde el 87.9% del alumnado calificó el nivel de aprendizaje como “bueno” o “muy bueno”. Asimismo, también se ha de destacar que el 81.8% del alumnado consideró como “muy buena” o “buena” la utilidad de este trabajo para la interiorización de los contenidos teóricos de la asignatura, así como el 78.8% consideró como “muy buena” o “buena” la utilidad del trabajo solicitado para adquirir y/o mejorar la competencia de trabajo en equipo. Además, el 81.8% calificó como “muy buena” o “buena” la estrategia metodológica empleada para trabajar la temática.

Tabla 5. Frecuencias evaluación del alumnado sobre el trabajo solicitado

| | Precisa mejorar | Adecuada | Buena | Muy buena |
|--|-----------------|----------|-------|-----------|
| Dificultad del trabajo solicitado | 6.1% | 57.6% | 30.3% | 6.1% |
| Relación del trabajo solicitado con los contenidos de la asignatura (tema 1) | 0% | 3% | 45.5% | 51.5% |
| Utilidad de la práctica para interiorizar los contenidos teóricos de la asignatura | 6.1% | 12.1% | 33.3% | 48.5% |
| Capacidad de la práctica para adquirir y/o mejorar la competencia en trabajo en equipo | 6.1% | 15.2% | 42.4% | 36.4% |
| Estrategia metodológica empleada para trabajar la conformidad a la norma | 3% | 15.2% | 54.5% | 27.3% |
| Publicación rúbrica de evaluación | 6% | 3% | 57.6% | 33.3% |
| Grado de aprendizaje conseguido con el desarrollo del trabajo | 6% | 6,1% | 48.5% | 39.4% |

Resultados cualitativos

A continuación, se procederá a presentar los resultados cualitativos más relevantes relacionados con el concepto que el alumnado presenta del trabajo en equipo (cooperativo), las ventajas e inconvenientes que a su juicio presentan este tipo de metodología así como si los consideran beneficiosos o prescindibles.

En cuanto al concepto que el alumnado presenta sobre el trabajo en equipo, en la tabla 6, se puede observar, cómo los componentes definitorios más frecuentemente nombrados

fueron la equidad en el trabajo con un 21,1%, la colaboración 19.3%, seguido de la aportación de ideas 13.8% y la participación 11.9%. Del mismo modo, la definición más frecuentemente expuesta, tanto en la medida pretest como postest, fue la consideración del trabajo en equipo como *un trabajo en el que los miembros del grupo se reparten las partes para luego unirlos y conseguir un fin*.

Tabla 6. Frecuencias evaluación del alumnado sobre el trabajo solicitado

| | Precisa mejorar | Adecuada | Buena | Muy buena |
|--|-----------------|----------|-------|-----------|
| Dificultad del trabajo solicitado | 6.1% | 57.6% | 30.3% | 6.1% |
| Relación del trabajo solicitado con los contenidos de la asignatura (tema 1) | 0% | 3% | 45.5% | 51.5% |
| Utilidad de la práctica para interiorizar los contenidos teóricos de la asignatura | 6.1% | 12.1% | 33.3% | 48.5% |
| Capacidad de la práctica para adquirir y/o mejorar la competencia en trabajo en equipo | 6.1% | 15.2% | 42.4% | 36.4% |
| Estrategia metodológica empleada para trabajar la conformidad a la norma | 3% | 15.2% | 54.5% | 27.3% |
| Publicación rúbrica de evaluación | 6% | 3% | 57.6% | 33.3% |
| Grado de aprendizaje conseguido con el desarrollo del trabajo | 6% | 6,1% | 48.5% | 39.4% |

Asimismo, en cuanto a las ventajas e inconvenientes que presenta trabajar con este tipo de metodología, entre las ventajas más frecuentemente nombradas se encuentran la repartición del trabajo con un 20.66%, seguido del apoyo de los compañeros para la realización del mismo 9.92% y que resulta más ameno su desarrollo con un 7.44%. Entre los inconvenientes expuestos, destaca la generación de conflictos nombrada por un 41.3% seguida por la falta de equidad en el trabajo 16.3%, las discusiones 14.13% y la falta de disponibilidad de quedar 11.96% (ver tabla 7).

Tabla 7. Porcentajes de ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo

| VENTAJAS | N | | INCONVENIENTES | N | |
|---|----|------|---|----|------|
| | N | % | | N | % |
| Rapidez | 3 | 2.48 | Falta de equidad en el trabajo | 15 | 16.3 |
| Apoyo de compañeros para la realización del trabajo | 12 | 9.92 | No realización de las tareas en el plazo acordado | 7 | 7.61 |

| | | | | | |
|--|----|-------|--|----|-------|
| Comunicación | 3 | 2.48 | Generación de conflictos (discusiones y otras) | 38 | 41.3 |
| Aprender a trabajar en equipo | 6 | 4.96 | Falta de disponibilidad para quedar | 11 | 11.96 |
| Fomentar el compañerismo | 6 | 4.96 | Dependencia de los demás | 4 | 5.35 |
| Fomenta las habilidades sociales | 6 | 4.96 | Falta de cooperación | 9 | 9.78 |
| Repartición del trabajo | 25 | 20.66 | Distracciones | 1 | 1.09 |
| Aprender a organizarte | 2 | 1.65 | Falta de comunicación | 1 | 1.09 |
| Ahorro de tiempo | 5 | 4.13 | Falta cohesión | 1 | 1.09 |
| Aprendizaje del tema sobre el que versa el trabajo | 6 | 4.96 | Incompetencia de algunos miembros | 2 | 2.17 |
| Aprender a compartir | 1 | 0.83 | Resta tiempo de estudio | 3 | 3.26 |
| Adquisición de seguridad | 1 | 0.83 | | | |
| Más enriquecedor | 2 | 1.65 | | | |
| Fomenta la empatía | 1 | 0.83 | | | |
| Aprendes a llegar a un acuerdo | 1 | 0.83 | | | |
| Más ameno | 9 | 7.44 | | | |

Por último, en cuanto a la consideración de si este tipo de metodología es beneficiosa o prescindible para el aprendizaje, el 90% (N=50) de los sujetos indicó considerarla beneficiosa para el aprendizaje, frente a un 10% (N=6) que consideró que eran prescindibles. Entre los beneficios indicados con mayor frecuencia por los sujetos se encuentran: la promoción del aprendizaje de otros miembros del grupo y/o adquisición de otros puntos de vista (27.59% N=24), que permiten la adquisición y/o mejora de las habilidades sociales (12.64% N=11) o fomentan la colaboración (8.05% N=8). Entre las razones ofrecidas para alegar que dicha metodología es prescindible para el aprendizaje se encuentra fundamentalmente que resta tiempo de estudio para el examen con un 4.59% (N=4).

Discusión y conclusiones

Los principales resultados de este estudio evidencian que el uso del aprendizaje colaborativo como vía metodológicamente activa y participativa es una estrategia favorecedora para la interiorización y aplicación de los contenidos teóricos abordados sobre Influencia social en la asignatura Psicología Social II, al encontrarse una media superior y estadísticamente significativa en la prueba evaluativa de los conceptos de Influencia social una vez realizado y finalizado el trabajo (medida postest), frente a la exposición teórica magistral (medida pretest).

Estos resultados siguen la misma línea que los obtenidos por Camilli Trujillo, López Gómez, y Barceló Cerdá (2012) quienes tras la realización de 18 meta-análisis confirman la eficacia de esta metodología en el rendimiento académico de los estudiantes, cuando se compara con otras situaciones competitivas e individuales.

El uso de una estrategia cooperativa no solo consiguió la mejor interiorización y aplicación de los contenidos teóricos sobre Influencia social, sino también un mayor desarrollo de competencias transversales recogidas en la guía de la asignatura. Tras el desarrollo del trabajo cooperativo, el alumnado obtuvo comparativamente un incremento estadísticamente significativo de todas y cada una de las competencias transversales (capacidad de análisis, síntesis, organización, planificación, búsqueda de información, resolución de problemas y toma de decisiones).

Estos resultados, siguen la línea propuesta por Fernández March (2006) quien plantea que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

Por otra parte, los resultados en cuanto al clima de trabajo vivido en el grupo evidenciaron la existencia en más del 91% de un clima bueno o muy bueno, encontrando que solo un 9% informaron de haber vivido un clima regular o deficiente. Estos datos, sugieren una evidencia a favor de lo defendido por Callado y Utrero (2012) quienes identifican el clima como una posible variable determinante del mejor desempeño en trabajos cooperativos, al encontrar que la nota media global del conjunto de trabajos fue de 1.7 puntos sobre 2,2 lo que se traduce en un desempeño alto. Además, para el alumnado de la muestra el mejor clima de trabajo vino fundamentado por la implicación en el trabajo, el interés, la aportación de ideas, la participación, la compenetración, el compromiso, la equidad, la responsabilidad, disponibilidad y el respeto.

Tal como expresa Bohigas (2009) un mejor clima no quiere decir pensamiento único, puesto que se ha evidenciado que la discusión mejora el aprendizaje cuando se utiliza este tipo de metodologías. No obstante, para nuestra muestra, la existencia de discusiones, fue uno de las categorías más frecuentemente mencionadas como elemento generador de un clima de trabajo negativo.

Por otra parte, en cuanto a nuestro objetivo de indagar acerca de la existencia de diferencias en variables relacionadas con el desempeño del grupo y el clima en función del sexo de los miembros componentes (femenino, masculino o mixto), los resultados de este estudio mostraron que los grupos compuestos íntegramente por chicas, fueron los que dedicaron de forma estadísticamente significativa más horas en total al desarrollo del trabajo en comparación con los grupos mixtos o masculinos. Asimismo, los grupos femeninos fueron los que más reuniones grupales realizaron, mayor participación en el desarrollo del trabajo remitieron y mayor nota media obtuvieron. Estos resultados marcan una línea diferente a los obtenidos por Callado y Utrero (2012), quienes defienden la no existencia de diferencias en función del sexo en rendimiento cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, respecto al objetivo planteado de conocer cuál es el concepto de trabajo colaborativo que presentan el alumnado, así como su opinión respecto a este tipo de metodologías, se ha de destacar que el alumnado consideró frecuentemente como definición esencial de trabajo cooperativo, aquel *trabajo en el que los miembros del grupo se reparten el trabajo en partes, para posteriormente unirlos y conseguir un fin*. Esta definición marca un punto de distancia con las propuestas por los diversos autores como Johnson, Johnson y Smith (1998), entre otros, donde se destaca la esencia del trabajo cooperativo como un sistema en el que los miembros han de *trabajar juntos* para alcanzar los resultados. *El repartir las partes para luego unirlos*, no es sino un sistema analógico al trabajo individual, que implica la pérdida de una de las características esenciales del trabajo cooperativo, la interacción promotora y por ende de una de las principales finalidades y beneficios del aprendizaje cooperativo, el mayor desarrollo de competencias interpersonales y grupales.

No obstante, parte del alumnado plasmó en sus definiciones además de lo anteriormente expuesto, con más frecuencia características definitorias tales como equidad en el trabajo, la colaboración, la aportación de ideas y la responsabilidad individual y grupal, siendo escasas las definiciones de alumnos/as donde se hablaba de necesidad de interacción, interdependencia de los miembros, compañerismo o coordinación.

Ello denota la falta de conocimiento del alumnado acerca de este tipo de estrategias metodológicas y/o quizás el escaso uso de este tipo de estrategias desarrolladas adecuadamente en sus experiencias curriculares previas.

Por último, se ha de resaltar que a pesar de que el alumnado identificaba inconvenientes en el desarrollo de trabajos cooperativos tales como la generación de conflictos, la falta de equidad en el trabajo con la sobrecarga de trabajo de algunos miembros sobre otros o la falta de disponibilidad para realizar reuniones grupales, el 90% del alumnado consideró que se trata de una estrategia beneficiosa para el aprendizaje. Es más, el 88,9% del alumnado, expresó recomendar y mantener el uso de esta metodología y en concreto el trabajo solicitado en el desarrollo de la asignatura. Además, el 87,9% del alumnado consideró su nivel de aprendizaje con este trabajo como bueno o muy bueno y el 81,8% muy buena o buena la utilidad del trabajo solicitado para la interiorización de los contenidos teóricos de la asignatura.

Los resultados presentados son relevantes al menos en tres sentidos. En primer lugar, para favorecer y animar a otros docentes al uso de metodologías activas y participativas basadas en el aprendizaje cooperativo en sus respectivos campos de docencia. En segundo lugar, porque aporta información sobre la opinión del alumnado sobre el uso de este tipo de metodología dentro de la docencia universitaria. Finalmente, porque a partir de estos resultados se pueden plantear futuras investigaciones con un enfoque más global que incluya una mayor información sobre el alumno, incluso realizar el seguimiento de un determinado grupo de alumnos a su paso por la facultad, así como la utilización de otras técnicas que enriquezcan las conclusiones.

Por último, no podemos concluir sin indicar las limitaciones de este estudio. La principal limitación a señalar es el criterio de selección de la muestra, por accesibilidad. Ello unido al escaso número de sujetos, especialmente en la medida postest, nos impide poder

generalizar sobre los resultados obtenidos. No obstante, se seguirá trabajando en un futuro con la finalidad de profundizar sobre este tipo de aprendizaje e ir descubriendo cuáles son las claves para hacer un buen uso de él en el ámbito de la docencia.

Referencias

- BARKLEY, CROS Y HOWELL MAJOR, (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de educación y ciencia.
- BOHIGAS, XAVIER (2009). La discusión entre compañeros mejora el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (1), 1-8.
- CALLADO MUÑOZ, F. J. Y UTRERO GONZÁLEZ, N. (2012). Características del alumno y aprendizaje cooperativo: aplicación a la enseñanza de Economía de la Empresa. *@tic. Revista d' Innovació Educativa*, 8, 20-25.
- CAMILLI TRUJILLO, C.; LÓPEZ GÓMEZ, E. Y BARCELÓ CERDÁ, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología. Una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 81-103.
- CAMPS, C. Y GARCÍA, L. (2006). El PBL como estrategia de aprendizaje colaborativo y construcción conjunta del conocimiento: un ejemplo en el contexto de dos asignaturas de Psicología evolutiva. *Comunicación presentada en el 4º Congreso Internacional Docencia universitaria e innovación*. 5-7 Julio 2006. Barcelona: Universidad Politècnica de Catalunya. Iniciativa Digital Politècnica [Cd-Rom].
- CASANOVA, J. (2006). Una experiència d'implantació de mètodes d'aprenentatge cooperatiu i d'avaluació formativa en grups nombrosos. En TRIGUEROS CERVANTES, C., RIVERA GARCÍA, E. Y DE LA TORRE NAVARRO, E., (2011) El chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una investigación en el prácticum de magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, (1), 195-210.
- DEL VALLE, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: *Reflexiones a partir de tres estudios*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), 82-94.
- FERNÁNDEZ, M^a. D. Y MALVAR, M^a. L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (1). Consultado el 20 de Marzo de 2013 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev31.html> [Consultada 11/11/2009].
- FERNÁNDEZ MARCH, A., (2004). *Nuevas metodologías docentes*. Consultado el 2 de Septiembre de 2013, en

http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc

- GROS, B., GUERRA, V. Y SÁNCHEZ, J. (2005). El aprendizaje colaborativo en la enseñanza superior. *Encounters on Education*, 6, 23-42.
- FERNÁNDEZ MARCH, A., (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24, 35-56.
- GUTIÉRREZ DEL MORAL (2009). *El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. II congreso Internacional. Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad. Univestog. Universidad de Girona. Consultado el 7 de Marzo de 2013 en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>
- IMBERNON, F. Y MEDINA, J.L. (2008). *Metodología Participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Cuadernos de docencia universitaria, 04. Barcelona: Octaedro
- IMBERNÓN, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, Competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R., Y SMITH, K., (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- LORENTE, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los Institutos de Secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-13. Consultado el 16 de Marzo de 2013 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>
- MILLIS, B.Y COTTELL, P.G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. En BARKLEY, CROS Y HOWELL MAJOR, 2007. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de educación y ciencia.
- SEGARRA VIDAL, V. T. (2006). “La semipresencialidad en la universidad: una experiencia de aprendizaje colaborativo con el soporte de las tic”. *Actas del 4º Congreso Internacional Docencia universitaria e innovación*. Barcelona: Universidad de Barcelona y otras [Edición digital].
- VERGARA, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, (2), 337-402. Consultado el 1 de Abril de 2013 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL6.pdf>

Autores

María Pazos Gómez

Profesora contratada del departamento de Psicología Clínica Experimental y Social de la Universidad de Huelva (Spain). Académicamente es Licenciada en Psicología; Máster en Intervención y Mediación Familiar por la Universidad de Sevilla; Máster en docencia universitaria por la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación Procesos Psicológicos en Contextos Familiares y Escolares de la Universidad de Huelva. Ha participado en múltiples actividades formativas y de investigación en el ámbito de la prevención de la violencia de género en jóvenes y adolescentes.

Ángel Hernando Gómez

Profesor Titular de Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (Spain). Académicamente es Doctor en Psicología, Maestro y Licenciado en Psicología y en Psicopedagogía. Director adjunto de la revista científica iberoamericana de comunicación y educación «Comunicar». Ha participado en múltiples actividades formativas y de investigación en el ámbito de la alfabetización mediática, la orientación escolar, la prevención de la violencia, la intervención sobre conductas de riesgo y la promoción del desarrollo adolescente positivo.