



## Formación en competencias en alumnado universitario de Educación Social mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo

M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino<sup>1</sup>

Recibido: Octubre 2016 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Marzo 2017

**Resumen.** Este trabajo describe una experiencia de innovación docente implantada en 2º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén para la asignatura “Diversidad e inclusión educativa y social”. Para ello, el docente plantea la realización de un proyecto de intervención social que favorezca la inclusión para un determinado colectivo (a nivel educativo y social); está centrada en el aprendizaje cooperativo como metodología básica de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. El objetivo de este artículo consiste en analizar el desarrollo de competencias en la formación del alumnado universitario a través de prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. La recogida de datos se ha realizado a partir de un cuestionario “ad hoc” utilizándose, para ello, la técnica de la encuesta (n=63). Los resultados revelan valoraciones favorables por parte del alumnado universitario hacia el desarrollo de competencias genéricas establecidas en el contexto europeo; el trabajo basado en aprendizaje cooperativo permite un mejor desarrollo de las competencias personales, seguidas de las sistemáticas e instrumentales. Así pues, se valora de forma positiva el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, favoreciendo una formación integral y aprendizaje permanente.

**Palabras clave:** Competencias; Educación Superior; aprendizaje cooperativo; alumnado; Educación Social.

### [en] Competences training in students of Social Education by practices based on cooperative learning

**Abstract.** This paper describes an experience of teaching innovation implemented in 2nd academic year of Social Education Degree at the University of Jaen for the subject “Diversity and educational and social inclusion.” To do so, the teacher presents the realization of a project of social intervention that promotes inclusion for a particular group (a social and educational level); It is focused on cooperative learning as basic methodology of teaching and learning in higher education. The aim of this paper is to analyze the development of skills in the training of university students through cooperative learning based practices. Data collection was performed from an “ad hoc” questionnaire by the survey technique (n=63). Results show favorable ratings by university students towards the development of generic competencies established in the European context; cooperative learning based work allows a better development of personal skills, followed by systematic and instrumental. So, it is valued positively the development of skills in the teaching-learning process of students, promoting a comprehensive education and lifelong learning.

**Keywords:** Competences; Higher Education; cooperative learning; students; Social Education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Descripción de la experiencia. 3. Diseño metodológico. 3.1. Objetivos. 3.2. Muestra. 3.3. Instrumento. 3.4. Procedimiento. 3.5. Análisis de datos. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Universidad de Jaén (España)  
E-mail: mcpegala@ujaen.es

**Cómo citar:** Pegalajar, M<sup>a</sup> C. (2018). Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

## 1. Introducción

El actual escenario en Educación Superior plantea serias modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario. Por ello, se ha producido una renovación metodológica, accediendo a un nuevo enfoque didáctico que otorga mayor importancia al aprendizaje del alumnado (Romero, Zurita-Ortega y Zurita-Molina, 2010). Así pues, y desde una concepción constructivista del aprendizaje, el estudiante es el eje central en la creación de contenidos significativos, y el docente mediador entre el conocimiento y el alumnado (Olmedo, 2013). Se busca, mediante esta nueva metodología, dirigir los aprendizajes teóricos y prácticos a la formación para la vida, a la vez que concebir los aprendizajes como desarrollo de competencias en el alumnado (Díaz-Barriga, 2014).

Según Imaz (2015), el nuevo modelo de formación en competencias potencia la interdisciplinariedad, el trabajo en grupo, procesos de búsqueda y selección de información, construcción personal del aprendizaje, la implicación y adquisición de capacidades personales. Se trata de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas (iniciativa, esfuerzo por la calidad, responsabilidad, etc.) que tienen carácter transferible y constituyen el “saber ser” de la educación profesional del alumnado universitario.

De igual modo, Rauhvargers (2011) expone cómo el aprendizaje por competencias es de máxima importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior a la hora de construir un currículum óptimo; para ello, además de los conocimientos, el docente debe crear situaciones y problemas en los que los estudiantes puedan desarrollar competencias (Torra et al. 2012). Se trata, por tanto, de integrar los distintos contenidos para asegurar una aplicación efectiva y estratégica del conocimiento y lograr que el estudiante alcance un alto nivel de desempeño académico (Capraro, Capraro y Helfeldt., 2010).

Así pues, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el proyecto “Tuning Educational Structures in Europa Project” (2009) diferencia los siguientes tipos de competencias generales o transversales que el alumnado debe alcanzar tras cursar las distintas titulaciones universitarias, siendo éstas:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas que facilitan el desarrollo académico del alumnado en Educación Superior.
- Competencias interpersonales: relacionadas con las habilidades comunicativas y críticas, que favorecen la buena interacción con los demás del estudiante. Éstas pueden tener un carácter individual (relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) o social (relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social o ético).
- Competencias sistémicas permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones; suponen una combinación de la comprensión, la

sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Este tipo de competencias requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales o interpersonales.

En este contexto, el aprendizaje cooperativo implica poder operar, desde el punto de vista docente, con pequeños grupos de alumnos que trabajan juntos para aprovechar al máximo su aprendizaje y el de sus compañeros, construyendo su conocimiento de manera conjunta (Domingo, 2008). De este modo, la interdependencia positiva, responsabilidad individual y la garantía de la contribución individual de igualdad constituyen puntos importantes para el desarrollo de un adecuado entorno de aprendizaje cooperativo (Nam y Zellner, 2011; Veenman, Kenter y Sun, 2002; Yesilyurt, 2010); ello favorece el desarrollo de determinadas competencias útiles en la vida profesional y social del alumnado (Atxurra, Villardón-Gallego y Calvete, 2015).

Distintas investigaciones (Kumaran, 2009; Law, 2011; Nam y Zellner, 2011; Pujolás, 2008; Yesilyurt, 2010) revelan cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento académico del alumnado, fomento del desarrollo cognitivo, metacognición, resolución de problemas, habilidades de trabajo en equipo, actitudes positivas y la participación activa hacia el aprendizaje, mejora de la autonomía y socialización en la persona, mayor eficacia hacia el aprendizaje así como conexiones entre los aprendizajes teóricos y prácticos. González y García (2005) consideran que la metodología cooperativa ayuda al estudiante hacia la comprensión de temáticas dificultosas, mejor aprovechamiento del tiempo de estudio y aumento del interés por la asignatura. Incluso, facilita la motivación del estudiante hacia el uso de las Tecnologías de la Información (Yi y Luxi, 2012).

Ovejero (1993) considera que los estudiantes desarrollan y mejoran sus habilidades sociales a partir del desarrollo de trabajos basados en el aprendizaje cooperativo. La construcción del conocimiento emana de un proceso de interacción entre iguales que contribuye a conseguir el éxito en la tarea de todos (Ruiz, Anguita y Abellán, 2006). Ello permite ubicar en el mismo plano los objetivos de aprendizaje social y académico del estudiante (Casey, Dyson y Campbell, 2009), incentivando la interacción y el análisis compartido de una misma situación, liderazgo distribuido, asunción de responsabilidades y el desarrollo de un clima de aprendizaje basado en el entendimiento mutuo y la convivencia (Carrió, 2007). Por otra parte, García, González y Mérida (2012) describen cómo el aprendizaje cooperativo facilita y refuerza el aprendizaje autónomo en el estudiante universitario. Selene y Villanueva (2005) argumentan cómo el aprendizaje cooperativo beneficia las habilidades académicas y sociales así como el desarrollo de sus competencias profesionales en los estudiantes.

Más concretamente, Lobato (2006) describe cómo las competencias que los estudiantes en Educación Superior adquieren tras desarrollar procesos de trabajo autónomo, se vinculan con la competencia de aprender a aprender, pensamiento crítico, automotivación, comunicación, utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, resolución creativa de problemas y trabajo colaborativo y cooperativo. Además, Álvarez, Domínguez y Prieto (2012) detallan cómo el aprendizaje en alumnado de grupos cooperativos se caracteriza por actitudes de responsabilidad, sinceridad, templanza, confianza, apertura mental, empatía, relación interpersonal, compromiso, acogida de las aportaciones de los compañeros y coherencia teórico-práctico.

La investigación desarrollada por Gil (2015) describe cómo el alumnado reconoce el aprendizaje cooperativo como una metodología práctica, real y útil para su futuro profesional, al mismo tiempo que enriquecedora y novedosa. Por su parte, Pegalajar y Colmenero (2013) revelan cómo el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén entiende que este tipo de actividades basadas en aprendizaje cooperativo, mejora el aprendizaje de los contenidos de la materia que cursan, potenciando habilidades de discusión y trabajo en grupo.

No obstante, Escolano, Tomás y Herrero (2012) manifiestan cierta resistencia al cambio metodológico por parte de los estudiantes, aludiendo a las discusiones y desacuerdos entre sus miembros así como al reparto no equitativo del trabajo. En este sentido, la investigación desarrollada por Barba, Martínez y Borrego (2012) destaca cómo el alumnado entiende que el aprendizaje conseguido con el trabajo en grupo es alta; no obstante, el peso de la tradición educativa así como los recursos didácticos conocidos por el alumnado tienen más influencia que las ideas teóricas aprendidas, recurriendo a ellas para resolver las actividades propuestas.

## 2. Descripción de la experiencia

El trabajo de campo para esta investigación se ha centrado en 2º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén y, más concretamente, en la asignatura “Diversidad e inclusión educativa y social”. Se trata de una materia de carácter obligatorio para el alumnado, con una carga lectiva de 6 créditos ECTS, a desarrollar en el plan de estudios durante el primer cuatrimestre del segundo curso.

Así pues, la guía docente establecida para esta asignatura incluye algunas competencias que el alumnado debe adquirir, las cuáles pretenden que los estudiantes:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar en un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Utilicen los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Sepan diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socio-educativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Utilicen técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria.
- Conozcan los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socio-educativa y sus ámbitos de actuación.
- Comprendan, de forma crítica, las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas y psicológicas sustentan los procesos socioeducativos así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador Social.

- Diseñen, planifiquen, gestionen y desarrollen diferentes recursos así como evalúen planes, programas, proyectos y actividades de intervención socio-educativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
- Dirijan, gestionen y coordinen organizaciones, centros e instituciones socio-educativas.

Tomando como referencia tales competencias a adquirir por el alumnado universitario, se plantea como actividad práctica para la asignatura la realización de un proyecto de intervención socioeducativa y comunitaria para un determinado colectivo social. Así pues, dicha intervención pretende facilitar la inclusión de la población a la que se dirige en el entorno socioeducativo y comunitario en que se desarrolla.

Para ello, se plantea una experiencia de aprendizaje cooperativo, entendida ésta como metodología básica de enseñanza y aprendizaje a través de la realización de trabajos grupales entre el alumnado. La metodología empleada para esta asignatura ha tratado de conectar los aprendizajes teóricos y prácticos a través de clases expositivas en gran grupo (mediante actividades introductorias, conferencias, clases magistrales y ejemplos), clases en grupos de prácticas (mediante prácticas, seminarios y debates) y tutorías colectivas e individuales.

Así pues, y para el desarrollo de las clases prácticas se han conformado grupos de trabajo entre el alumnado, estando éstos compuestos por un máximo de cinco personas. En todo momento se ha asegurado la heterogeneidad de los grupos en cuanto a género, capacidad, intereses, etc., pues favorece el desarrollo de la cooperación, diálogo y reflexión conjunta entre sus integrantes. En este caso, y al tratarse de alumnado de segundo curso, la composición de los grupos fue tarea fácil, pues se conocían entre ellos de años anteriores. Además, y dentro del conjunto del grupo-clase, cabe destacar la presencia de dos alumnas italianas, matriculadas en la asignatura durante la realización de una estancia Erasmus en la Universidad de Jaén; en este caso, las dos alumnas han participado activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, no existiendo limitaciones para su inclusión en el ámbito universitario y, más concretamente, en el grupo-aula.

La experiencia de aprendizaje basada en trabajo cooperativo se ha desarrollado una vez el alumnado conoce los contenidos teóricos básicos de la asignatura y, por tanto, dispone de formación suficiente como para desarrollar la propuesta de intervención socioeducativa. Además, y para mejorar el desarrollo de estrategias basadas en aprendizaje cooperativo, el comienzo de las clases prácticas estuvo centrada en la formación para el alumnado acerca de este tipo de estrategia metodológica; principalmente, el alumnado recibió instrucciones acerca de los criterios para la formación de los grupos, distribución de roles entre sus miembros, aceptación de criterios comunes, reparto de tareas, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc. El alumnado participante en esta experiencia debía asistir, al menos, a un 80% de las clases presenciales fijadas para la totalidad de la asignatura.

Una vez se ha llevado a cabo esta primera fase instructiva para la confección de los grupos de prácticas, el alumnado ha recibido las instrucciones necesarias para la elaboración de la propuesta de intervención socio-educativa y comunitaria, la cual debe contener los siguientes apartados:

- Delimitación de la problemática. Contextualización de la propuesta educativa a las características del entorno en que se desarrolla.
- Marco teórico. Justificación teórica de la propuesta.

- Marco legislativo. Desarrollo de la normativa a nivel estatal y autonómico que apoya al colectivo.
- Objetivos generales y específicos para la propuesta.
- Actuaciones/actividades planteadas.
- Metodología. Principios de actuación.
- Recursos necesarios para el desarrollo del programa (humanos y materiales)
- Temporalización
- Evaluación. Criterios, momentos e instrumentos para la evaluación del programa.
- Referencias bibliográficas y legislativas

Igualmente, dicho trabajo debe cumplir con una serie de criterios y características a tener en cuenta, entre las que se destacan: calidad de la documentación, adecuación a las normas propuestas, estructura del trabajo, ortografía, originalidad y presentación/exposición del mismo.

Además del trabajo escrito, y según el calendario de trabajo establecido al comienzo de la asignatura, cada uno de los grupos debe exponer su propuesta al resto de compañeros. En esta explicación, se deben abordar todos y cada uno de los apartados incluidos en el mismo siendo necesario el que todos los integrantes del grupo participen de la exposición, contando con un tiempo máximo de 30 minutos por grupo. Al término, el resto de grupos pueden plantear cuántas dudas y/o propuestas de mejora consideren necesarias.

Finalmente, y para favorecer la comunicación y el feedback entre profesor y alumno, se han utilizado las tutorías individuales y colectivas para revisar el trabajo realizado por cada uno de los grupos y orientar el proceso de elaboración del mismo, ajustar los ritmos de trabajo, resolver posibles problemas y dudas y analizar el trabajo cooperativo y las relaciones entre los miembros del grupo.

La evaluación de esta propuesta práctica, centrada en la inclusión socioeducativa y comunitaria para un determinado colectivo social, supone el 20% de la nota final de la asignatura. Para ello, se ha utilizado la rúbrica como instrumento de evaluación la cual contiene criterios tales como: estructura (formato y lenguaje y estructura/apartados), contenido (portada e índice, justificación, análisis del contexto, objetivos, actividades, recursos, temporalización, evaluación, y referencias bibliográficas) y exposición (dominio del contenido, presentación y comunicación).

### **3. Diseño metodológico**

Tras describir la experiencia de trabajo desarrollada y revisada la literatura sobre el tema, se plantea un estudio mixto (tanto cuantitativo como cualitativo) centrado en el análisis de las valoraciones de los estudiantes universitarios acerca del desarrollo de competencias genéricas mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

#### **3.1. Objetivos**

Así pues, el objetivo general de la investigación pretende conocer las percepciones de estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Social de la Universidad



de Jaén acerca del desarrollo de competencias genéricas en Educación Superior mediante estrategias metodológicas basadas en aprendizaje cooperativo. De modo más concreto, este trabajo de investigación pretende:

- Conocer las valoraciones del alumnado hacia el desarrollo de competencias instrumentales mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Valorar las percepciones del alumnado universitario sobre el desarrollo de competencias sistémicas a través de actividades prácticas basadas en aprendizaje cooperativo.
- Examinar las apreciaciones del alumnado en Educación Superior para el desarrollo de competencias personales mediante el desarrollo de actividades prácticas basadas en el aprendizaje cooperativo.
- Analizar las potencialidades y limitaciones del trabajo cooperativo para la formación en competencias del alumnado universitario.

### 3.2. Muestra

La población objeto de estudio está conformada por 72 alumnos matriculados en la asignatura “Diversidad e inclusión educativa y social” de 2º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén durante el curso 2015/16. Así pues, la muestra objeto de estudio se ha llevado a cabo a través de un muestreo intencional, estando formado por todos aquellos alumnos que escogieron la opción del trabajo en grupo y la asistencia obligatoria a clases para la realización de las prácticas de la asignatura (n=63).

Así pues, se formaron 13 grupos de trabajo de cinco miembros cada uno de ellos, a excepción de dos grupos que lo integraban cuatro alumnos; en estos dos últimos grupos se encontraban las alumnas Erasmus, pues contaban con la dificultad del idioma para comunicarse entre ellos. Un 81.0% de la muestra está compuesto por mujeres, frente al 19.0% que lo conforman hombres. En cuanto a la edad, la mayor parte de la muestra se sitúa entre los 21 y 25 años (52.4%), seguido de un 33.3% que son menores de 20 años; un 9.5% posee una edad entre los 26 y 30 años y, finalmente, un 4.8% es mayor de 30 años.

### 3.3. Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario “ad hoc” mediante la técnica de la encuesta; el alumnado participante en la experiencia de aprendizaje cooperativo debe señalar sus percepciones acerca del desarrollo y adquisición de competencias genéricas. Se trata de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 4=plenamente de acuerdo). El instrumento está compuesto por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones según la clasificación europea de competencias genéricas establecidas en el proyecto Tunning (2009), siendo éstas: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (tabla 1).

Tabla 1. Ítems del cuestionario. Fuente: Proyecto Tunning.

Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>• Capacidad para la organización y planificación</li> <li>• Conocimiento general básico</li> <li>• Fundamentos básicos de la profesión</li> <li>• Comunicación oral y escrita de la propia lengua</li> <li>• Conocimiento de una segunda lengua</li> <li>• Habilidades básicas de manejo del ordenador</li> <li>• Habilidades de administración de la información</li> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>
Personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades críticas y auto-crítica</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Habilidades interpersonales</li> <li>• Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario</li> <li>• Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos</li> <li>• Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</li> <li>• Habilidad para trabajar en un contexto internacional</li> <li>• Compromiso ético</li> </ul>
Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica</li> <li>• Habilidades investigativas</li> <li>• Capacidad para aprender</li> <li>• Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones</li> <li>• Capacidad para generar nuevas ideas</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Entendimiento de culturas y costumbres de otros países</li> <li>• Habilidad para trabajar autónomamente</li> <li>• Diseño de proyecto y administración</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>• Preocupación por la calidad</li> <li>• Disposición al éxito</li> </ul>

El cuestionario cumple criterios de validez (contenido) mediante el análisis de expertos; de este modo, se comprueba que los ítems incluidos en el instrumento son representativos según las dimensiones que se pretenden medir. Así pues, una docena de profesores expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades españolas han sido los encargados de valorar la claridad, relevancia y coherencia de cada uno de los ítems incluidos en el cuestionario. Se ha utilizado una escala de 1 a 4 (1=nada y 4=mucho), obteniéndose un resultado favorable; tan sólo se han tenido que modificar cuestiones de redacción en algunos de los ítems, pues podía dar lugar a confusión entre los encuestados.

Una vez las modificaciones se incorporaron al instrumento, se ha elaborado un cuestionario de validación a través de la aplicación de una prueba piloto a 60 alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén los cuales no han sido incluidos en la muestra de esta investigación.



Finalmente, los resultados derivados del análisis de fiabilidad demuestra la alta consistencia interna del instrumento; el coeficiente alfa de Cronbach alcanza un valor de .919, mientras que el método de las dos mitades otorga para la primera parte, el valor de .865 y para la segunda .854, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable.

Además, el cuestionario incluye preguntas de composición abiertas las cuáles pretenden valorar las potencialidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias genéricas, desde la perspectiva del alumnado. Así pues, las preguntas planteadas son: ¿qué aspectos positivos destacas del trabajo en grupo para el aprendizaje por competencias?, ¿qué limitaciones posee el aprendizaje cooperativo para la adquisición de las competencias genéricas en el alumnado?

### **3.4. Procedimiento**

La recogida de datos se ha llevado a cabo una vez el alumnado ha participado en la experiencia práctica basada en estrategias de aprendizaje cooperativo para la asignatura “Diversidad e inclusión educativa y social” de segundo curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén. Así pues, tras el desarrollo del proyecto de intervención social y exposición de los resultados al resto de compañeros, se ha mantenido una sesión individual con cada uno de los grupos de trabajo con la intención de explicarles la calificación obtenida según los criterios de evaluación establecidos previamente al comienzo de la asignatura. Además, se le ha facilitado el cuestionario elaborado para esta investigación a cada uno de los integrantes del grupo. Previamente, el docente ha explicado cómo deben cumplimentar el cuestionario asegurándole, en todo momento, la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

### **3.5. Análisis de datos**

Para el análisis de los datos, se ha utilizado el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS, versión 21). Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo para cada uno de los ítems que engloban los tres tipos de competencias genéricas que establece el contexto europeo en Educación Superior: competencias instrumentales, sistémicas y personales.

Además, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo para cada una de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario y vinculadas al análisis de potencialidades y limitaciones del trabajo cooperativo para el desarrollo de competencias en el alumnado. Así pues, se ha aplicado procedimientos de análisis interpretativo, realizándose una categorización de las principales ideas transcritas por los estudiantes en las preguntas abiertas del cuestionario. Una vez se han obtenido los datos, se ha ordenado toda la información en un solo texto, estableciéndose diferentes niveles de reducción y estructuración teórica (de carácter progresivo) mediante la construcción de categorías y códigos, las cuales permiten interpretar y establecer teorías explicativas de los resultados aportados por los estudiantes.

Tabla 2. Categorías para las preguntas abiertas del cuestionario.

CATEGORÍAS	CONCEPTOS
Relaciones interpersonales	Relaciones entre los miembros, comunicación, toma de decisiones, conflictos.
Habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas	Diversidad, autoevaluación, ética, responsabilidad.
Aprender a aprender	Liderazgo, autonomía, calidad, adaptación, motivación.

#### 4. Resultados

El análisis general para las percepciones del alumnado hacia el desarrollo de competencias genéricas gracias al desarrollo de experiencias basadas en trabajo cooperativo demuestra resultados bastante favorables. Ello supone una oportunidad para el aprendizaje en el alumnado universitario, pues permite facilitar la adquisición de una serie de destrezas y habilidades que favorecen su desarrollo integral y evidencian una mejora en su posterior desempeño profesional.

Así pues, el tipo de competencia que mejor valoración obtiene por parte del alumnado es la personal ( $M=3.03$ ;  $SD=.49$ ), referidas a las habilidades del estudiante en relaciones interpersonales, trabajo en equipo, reconocimiento de la diversidad, compromiso ético, trabajo interdisciplinar, etc. No obstante, también obtiene unas valoraciones favorables la competencia sistémica ( $M=3.00$ ;  $SD=.45$ ) vinculada a la creatividad, adaptación a nuevas situaciones, aprendizaje autónomo, motivación por la calidad, capacidad de liderazgo, etc. Finalmente, se destaca las valoraciones positivas del alumnado para el desarrollo de competencia instrumental gracias al trabajo cooperativo ( $M=2.94$ ;  $SD=.50$ ) y centrada en la capacidad de organización y planificación, comunicación, análisis y síntesis de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de gestión de la información, informática, etc.

Tabla 3. Análisis descriptivo entre dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

	M	SD
Competencias instrumentales	2,94	,501
Competencias personales	3,03	,495
Competencias sistémicas	3,00	,454

A continuación, y con la intención de examinar las apreciaciones del alumnado en Educación Superior para el desarrollo de las competencias personales mediante actividades prácticas basadas en aprendizaje cooperativo, se han examinado cada uno de los ítems incluidos para esta dimensión.

Así pues, el desarrollo de experiencias didácticas de carácter práctico basadas en estrategias de aprendizaje cooperativo, ha supuesto una mejora de las habilidades del alumnado para trabajar en equipo ( $M=3.35$ ;  $SD=.79$ ), mejora de relaciones interpersonales ( $M=3.20$ ;  $SD=.77$ ), habilidades críticas y avance en la capacidad de auto-crítica ( $M=3.19$ ;  $SD=.64$ ) y trabajo interdisciplinar ( $M=3.11$ ;  $SD=.79$ ). No obstante,

el alumnado también considera que dicha experiencia ha favorecido el desarrollo de destrezas para aplicar lo aprendido en un contexto interdisciplinar ( $M=3.11$ ;  $SD=.79$ ), apreciar la diversidad y multiculturalidad del contexto en que se desarrolla ( $M=2.94$ ;  $SD=.76$ ), capacidad para comunicarse con expertos y profesionales de otras áreas o campos de conocimiento ( $M=2.87$ ;  $SD=.75$ ), compromiso ético ( $M=2.87$ ;  $SD=.83$ ) y práctica para trabajar en un contexto internacional ( $M=2.79$ ;  $SD=.83$ ).

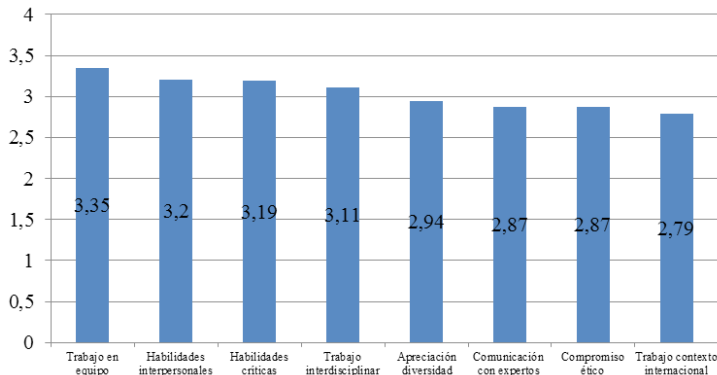


Figura 1. Análisis descriptivo para la dimensión “competencias personales”.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, y considerando las percepciones del alumnado universitario sobre el desarrollo de competencias sistémicas mediante actividades prácticas basadas en aprendizaje cooperativo, se destacan las valoraciones favorables del alumnado.

Así pues, la puesta en práctica de experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo entre los estudiantes permite al alumnado aumentar su preocupación para alcanzar la calidad educativa ( $M=3.26$ ;  $SD=7.45$ ), mejorar su disposición para conseguir el éxito ( $M=3.21$ ;  $SD=.72$ ) y aumentar la capacidad de aprendizaje ( $M=3.19$ ;  $SD=.64$ ). De igual modo, supone una oportunidad para desarrollar habilidades que permita al alumnado generar nuevas ideas sobre un determinado tema de interés ( $M=3.15$ ;  $SD=.64$ ) así como aprender a adaptarse ante situaciones novedosas ( $M=3.13$ ;  $SD=.64$ ).

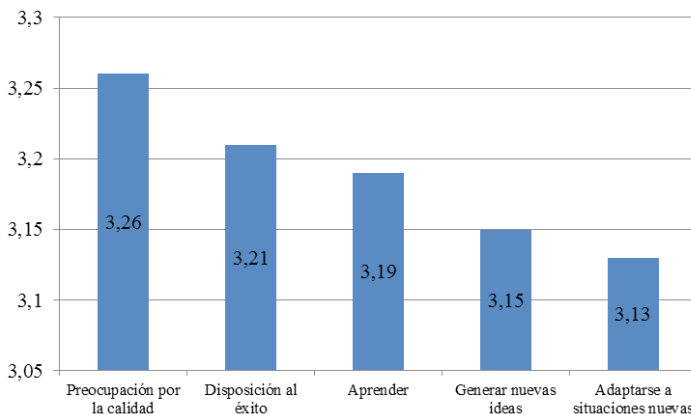


Figura 2. Análisis descriptivo para la dimensión “competencias sistémicas I”.

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito académico, las valoraciones del alumnado demuestran cómo el aprendizaje cooperativo favorece el diseño y administración para la realización de proyectos de trabajo ( $M=3.05$ ;  $SD=.71$ ), desarrollo de estrategias de trabajo autónomo ( $M=3.05$ ;  $M=.79$ ), aplicación del conocimiento a la realidad ( $M=3.02$ ;  $SD=.75$ ), mejora de la habilidad de investigación ( $M=2.89$ ;  $SD=.81$ ), capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor ( $M=2.82$ ;  $SD=.80$ ), entendimiento del carácter multicultural ( $M=2.82$ ;  $SD=.80$ ) y capacidad de liderazgo ( $M=2.70$ ;  $SD=.84$ ).

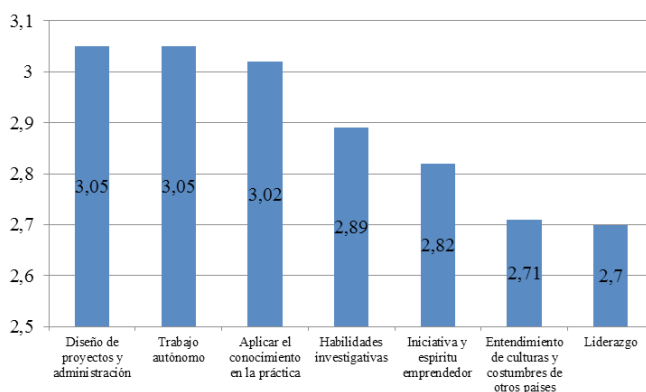


Figura 3. Análisis descriptivo para la dimensión “competencias sistémicas II”.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, tras el análisis de las competencias instrumentales en el alumnado, los resultados demuestran cómo la práctica de actividades formativas basadas en aprendizaje cooperativo favorece la capacidad de organización y planificación del alumnado ( $M=3.27$ ;  $SD=.63$ ), toma de decisiones ( $M=3.11$ ;  $SD=.83$ ), conocimiento general básico ( $M=3.10$ ;  $SD=.76$ ), capacidad de análisis y síntesis ( $M=3.08$ ;  $SD=.66$ ), comunicación oral y escrita en lengua castellana ( $M=3.07$ ;  $SD=.62$ ) y habilidades de administración de la información ( $M=3.05$ ;  $SD=.75$ ).

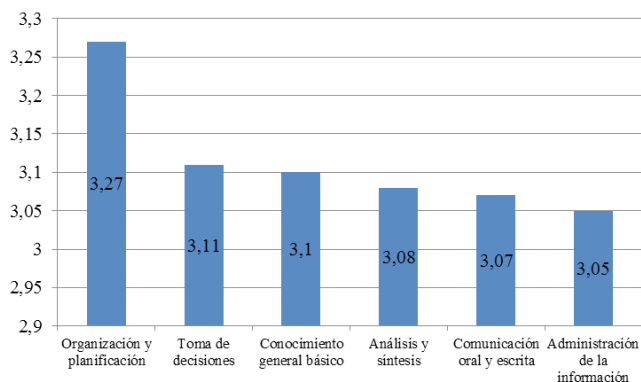


Figura 4. Análisis descriptivo para la dimensión “competencias instrumentales I”.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las valoraciones del alumnado participante en la investigación revelan cómo dicha experiencia de aprendizaje en grupo favorece el manejo del ordenador ( $M=2.98$ ;  $SD=.82$ ), conocimiento acerca de los fundamentos básicos de la profesión ( $M=2.92$ ;  $SD=.79$ ) y resolución de problemas ( $M=2.85$ ;  $SD=.90$ ). No obstante, y para esta dimensión, el alumnado se ha mostrado en desacuerdo al cuestionar la importancia del aprendizaje cooperativo para adquirir el conocimiento de una segunda lengua extranjera ( $M=1.98$ ;  $SD=.94$ ).

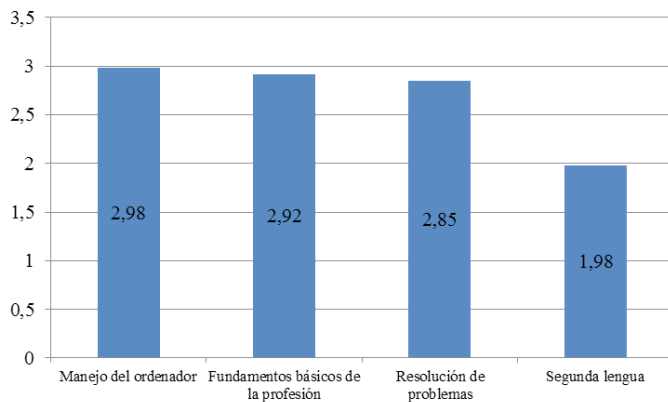


Figura 5. Análisis descriptivo para la dimensión “competencias instrumentales II”.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el análisis de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario permite valorar las potencialidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias genéricas, desde la perspectiva del alumnado. Así pues, el alumnado ha puesto de manifiesto cómo el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de competencias genéricas en el alumnado, pues considera:

- “El trabajo en grupo ha supuesto el que todos los integrantes del equipo nos conozcamos mejor” (S.9).
- “El hecho de trabajar en grupo me ha ayudado a valorar mejor el trabajo de los demás, se ha tenido en cuenta las opiniones y puntos de vista de todos los integrantes” (S.24).
- “Trabajar en grupo ha sido una de las mejores experiencias para mi formación; me ha ayudado a compartir ideas y opiniones con mis compañeros. Ello ha favorecido mi autoestima, que se ha visto mejorada gracias al apoyo de mis compañeros” (S. 13).
- “Gracias al trabajo en grupo he aprendido a comunicarme mejor con los demás, a exponer mis opiniones y puntos de vista facilitando, además, la toma de decisiones conjunta” (S. 15).
- “El trabajo en grupo me ha permitido aprender cosas nuevas... también he encontrado ayuda por parte de mis compañeros cuando algo no sabía hacer” (S. 37).
- “Trabajar en equipo aumenta la motivación hacia el estudio. Además, permite realizar una autoevaluación del trabajo realizado” (S.20).

- *“El trabajo en grupo ha favorecido mi grado de responsabilidad y compromiso ante los proyectos comunes”* (S.3).
- *“El trabajo en grupo ha permitido organizar y planificar mejor el trabajo”* (S.17).

No obstante, el alumnado también mantiene cómo el trabajo en grupo presenta determinadas limitaciones para el desarrollo de las competencias, pues argumenta:

- *“Trabajar en grupo ha generado múltiples conflictos entre los miembros de nuestro equipo, viéndose perjudicado la calidad del trabajo final”* (S.9).
- *“En nuestro caso, ha sido difícil llegar a un consenso, pues uno de los miembros únicamente ha tenido en cuenta su criterio para la elaboración del trabajo”* (S.10).
- *“Lo más difícil ha sido unir las partes del trabajo entre todos los miembros”* (S.41).
- *“Nos costó mucho el comienzo del trabajo, pues no sabíamos qué queríamos plantear ni a qué colectivo dirigir nuestro proyecto”* (S. 60).
- *“Con el trabajo en grupo hemos perdido mucho tiempo de estudio para otras asignaturas”* (S.33).
- *“Lo más difícil ha sido quedar todos los miembros del grupo en horas fuera de clase”* (S.42).

## 5. Discusión y conclusiones

Este trabajo ha permitido llevar a cabo un análisis acerca del desarrollo de competencias genéricas a partir de una experiencia didáctica basada en aprendizaje cooperativo en Educación Superior. Se trata, pues, de un trabajo de vital importancia para el quehacer docente en el ámbito universitario, pues pretende conocer la valoración del alumnado acerca de una de las estrategias didácticas implantadas en dicho contexto a partir de las modificaciones surgidas en la Educación Superior gracias al proceso de convergencia europea.

Los resultados demuestran cómo las competencias personales resultan ser las mejores valoradas por el alumnado, seguidas de las competencias sistémicas e instrumentales. En primer lugar, y considerando las habilidades de relación entre iguales, se destaca las valoraciones del alumnado hacia el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, críticas, trabajo interdisciplinar, etc. Por su parte, y para las competencias sistémicas, el alumnado subraya cómo el aprendizaje cooperativo favorece su preocupación por la calidad del trabajo, éxito académico, capacidad de aprender a aprender, generación y adaptación a nuevas ideas, etc. Finalmente, y para las competencias instrumentales, destacan competencias vinculadas con la capacidad de organización y planificación del trabajo, toma de decisiones, análisis y síntesis, comunicación, etc.

Ello guarda relación con las conclusiones expuestas por Lobato (2006) quién afirma cómo las competencias desarrolladas en el alumnado gracias a las experiencias de trabajo autónomo suponen la mejora de habilidades y capacidades como las de aprender a aprender, motivación, relaciones interpersonales, habilidades críticas y autocríticas, etc. De igual modo, Álvarez, Domínguez y Prieto (2012) aluden

a actitudes como la relación interpersonal y la acogida de las aportaciones de los compañeros para el aprendizaje de alumnado en grupos cooperativos. Finalmente, Pegalajar y Colmenero (2013) exponen cómo el alumnado considera que el aprendizaje cooperativo potencia habilidades de discusión y trabajo en equipo entre sus miembros.

No obstante, y tras el análisis cualitativo de los datos aportados por el alumnado se destacan las valoraciones favorables del alumnado hacia el desarrollo de competencias; entienden cómo el trabajo en grupo ha favorecido el desarrollo de habilidades comunicativas entre sus integrantes, valoración de las aportaciones, compartir puntos de vista y opiniones, mejora de la autoestima y motivación, aprender a aprender, responsabilidad, compromiso, organización y planificación.

Sin embargo, el alumnado es consciente de cómo el trabajo en grupo conlleva una serie de limitaciones tales como: conflictos entre sus miembros, dificultad para la toma de decisiones conjunta, elaboración de un proyecto y objetivos comunes y compartidos, organización y planificación, etc. Se trata, por tanto, de cuestiones fundamentales a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que limita el óptimo aprovechamiento académico del alumnado. De igual modo, Escolano, Tomás y Herrero (2012) aluden a las discusiones y desacuerdos así como reparto no equitativo de trabajo entre los miembros del grupo como posibles factores que incitan la resistencia del alumnado para llevar a cabo experiencias de aprendizaje basadas en trabajo cooperativo. Además, Barba, Martínez y Borrego (2012) apuntan hacia el desarrollo de métodos de aprendizaje tradicionales y los recursos didácticos poco conocidos por los alumnos, lo que justifica las valoraciones negativas del alumnado hacia este tipo de estrategia metodológica basada en el aprendizaje elaborado a partir de la colectividad.

Se trata, pues, de una investigación desarrollada a partir de una experiencia didáctica concreta para el Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén, lo que limita la generalización de los datos a otras muestras. Además, el uso exclusivo de la técnica de la encuesta para la recogida de datos puede generar problemas de sinceridad y deseabilidad social entre los encuestados. Por ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende conocer las valoraciones del profesorado universitario acerca de este tipo de estrategia metodológica para el desarrollo de competencias en el alumnado. Además, puede resultar interesante llevar a cabo un análisis comparativo para las valoraciones del alumnado según el ámbito de estudio en que se encuentren; de este modo, es posible encontrar diferencias según se trate de estudios de ingeniería, humanísticos, sociales, artísticos, etc.

En definitiva, el docente en Educación Superior precisa tener en cuenta las modificaciones implantadas en el contexto en que desarrolla su quehacer profesional; en este caso, debe centrarse en el desarrollo de competencias que facilitarán el desempeño profesional y social del alumno. No obstante, y para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, resulta crucial considerar las valoraciones del alumnado, pues supone el principal agente educativo, creador de conocimientos significativos y generador de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## 6. Referencias bibliográficas

Álvarez, F.J.; Domínguez, G. y Prieto, J.R. (2012). *Aprendizaje cooperativo en el máster de Educación Secundaria. La formación en la acción tutorial*. Comunicación presentada al



- I Congreso virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. 21-23 de noviembre de 2012. Recuperado el 18 de Junio de 2016 en <http://congreso2012.innovagogia.es/file.php/2/moddata/scorm/8/media/L0223.pdf>
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L. y Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357.
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144.
- Capraro, M. M., Capraro, R. M. y Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence?. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 131-154.
- Carrió, M<sup>a</sup>. L. (2007). Ventajas del uso de las tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10.
- Casey, A., Dyson, B. y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3) 407-423.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, pp. 231-246.
- Escolano, E., Tomás, L. y Herrero, M. L. (2012). Percepción del alumnado universitario sobre su primera experiencia de aprendizaje colaborativo. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644391> (consultado el 10 de Junio de 2016).
- García, M.P., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- Gil, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(3), 125-146.
- González, N. y García, M.R. (2005). 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.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- Kumaran, T. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 325-340.
- Law, Y. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402-425.
- Lobato, C. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nam, C.W. y Zellner, R.D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680-688.

- Olmedo, E.M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la Psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 343-362.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rauhvargers, A. (2011). Achieving Bologna Goals: Where Does Europe Stand Ahead of 2010. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 4-24.
- Romero, C., Zurita-Ortega, F. y Zurita-Molina, F. (2010). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*, 19, 261-282.
- Ruiz, I., Anguita, R. y Abellan, I.J. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 5(2), 357-368.
- Selene, R. y Villanueva, L. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 133, 87-104.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E.; Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21-56.
- Proyecto Tunning (2009). *Tuning Educational Structures in Europe* (2009). Disponible en: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_brochure\\_en\\_espanol\\_listo.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf). (consultado el 7 de Junio de 2016).
- Veenman, S., Kenter, B. y Sun, C. (2007). DIANA: A computer-supported heterogeneous grouping system for teachers to conduct successful small learning groups. *Computers in Human Behavior*, 23, 1997-2010.
- Yesilyurt, E. (2010). Evaluation of the Suitability of teacher candidates' qualities to cooperative learning method. *Dicle University, Journal of Ziya Gökalp Educational Faculty*, 14, 25-37.
- Yi, Z., y Luxi, Z. (2012). La implementación de un modelo de aprendizaje cooperativo en las universidades. *Estudios educativos*, 38 (2), 165-173.