

## **GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL EEES**

**Durán Segura, Mercedes**

Departamento de Psicología Social

Universidad de Sevilla

[mduransegura@us.es](mailto:mduransegura@us.es)

**Martínez-Pecino, Roberto**

Departamento de Psicología Social

Universidad de Sevilla

[rmpecino@us.es](mailto:rmpecino@us.es)

**Soldevilla Méndez, Isabel**

Universidad de Sevilla

[isasolmen@alum.us.es](mailto:isasolmen@alum.us.es)

### **RESUMEN**

En el marco de los cambios derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, han surgido numerosas metodologías innovadoras que buscan proporcionar al alumnado un rol más activo y participativo en su propio aprendizaje. Entre ellas destaca el aprendizaje cooperativo en el que es necesaria la interdependencia de los miembros del grupo para la consecución de los objetivos particulares. En esta línea se ha desarrollado una experiencia de innovación docente en el alumnado de primero del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla que fomenta el metaaprendizaje y la colaboración entre los y las estudiantes. En la posterior evaluación de la experiencia por parte del alumnado la valoración se mostró especialmente útil en lo que respecta al interés, el aprendizaje y el mantenimiento de la atención.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, innovación educativa, metodología, EEES

### **ABSTRACT**

As part of the changes resulting from the introduction of the EEES, there have been numerous new innovative methods that provide students a more active and participatory

role in their own learning. Among them cooperative learning has an important place, in which it is necessary the union of the members of the group to achieve particular goals. Along these lines an innovative teaching experience has been developed that encourages meta-learning and collective work among students. In the subsequent evaluation by students it was found to be particularly useful in relation to the interest, learning and attention.

**Keywords:** Cooperative learning, educative innovation, teaching methods, EEES.

## **INTRODUCCIÓN**

En la “Declaración de Bolonia” se hace referencia a la necesidad de crear un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) que ofrezca respuesta a la demanda de coordinación de las enseñanzas entre las diferentes universidades europeas con independencia del estado en el que se encuentren, (Ruiz y Martin, 2005).

Según Zambrana y Manzano, (2004), se pretende: “1) garantizar la autonomía universitaria frente a los poderes político y económico, (2) mantener la indisoluble asociación entre las actividades docente e investigadora, (3) rechazar la intolerancia y fomentar el diálogo permanente y los lugares de encuentro, (4) trabajar por el enriquecimiento entre culturas, sin fronteras y (5) basar su actuación en el humanismo y el saber universal.”

La transformación se asienta sobre la base de los siguientes pilares:

1. Movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, eliminando las barreras que la frenan y creando programas específicos como *Erasmus* o *Marie Curie*.
2. Cualificación versátil constituida por: la especificidad del conocimiento a impartir que promueva una mayor eficacia de los profesionales; la interdisciplinariedad que permita la comunicación diversos profesionales; y la adaptación formativa continua que garantice la actualización permanente del saber.
3. Formación continua necesaria por la variabilidad y avance de las disciplinas a lo largo del tiempo.
4. Cooperación Universidad-Empresa, para la facilitar la transición al mundo laboral una vez concluidos los estudios universitarios.

5. Educación atractiva a nivel internacional que facilite el intercambio de estudiantes por toda Europa.
6. Competitividad que estimule la mejora constante y persiga el desarrollo de la excelencia.

Teniendo presente lo anterior hay que destacar como elementos esenciales de esta reforma de la Universidad, tanto el rol del profesor como mediador entre el material a aprender y el alumnado, como el rol de este último quien además deja de ser concebido como un mero receptor neutro de información para convertirse en un verdadero promotor de su educación, ocupando un lugar mucho más activo en su aprendizaje. De este modo se promueve la co-responsabilidad en la enseñanza, y la implicación mutua en la toma de decisiones tanto del docente como del alumnado (López Pastor, Martínez, y Julían Clemente, 2005). Se trata de promover así un aprendizaje significativo, que perdure a lo largo del tiempo para formar futuros profesionales que deben ser cada vez más competentes en el desarrollo de su labor.

Bajo este encuadre, la innovación se consolida como herramienta fundamental para la materialización de la reforma. Así, en la actualidad, son numerosos los estudios que han mostrado los diferentes resultados de diversas metodologías de innovación docente que pretenden ajustarse a las directrices del EEES.

En ellos se usan múltiples estrategias con la finalidad de implicar activamente al alumnado, de manera que se garantice un trabajo más autónomo y de carácter colaborativo o cooperativo (López Pastor, Martínez y Julían Clemente, 2005). Se trata de potenciar un aprendizaje sólido, de calidad y práctico en un entorno que reclama un proceso de actualización constante.

La mayoría de las metodologías parten de unas competencias genéricas comunes (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006):

- Facilitar el aprender a aprender y las habilidades metacognitivas.
- Organización y planificación.
- Análisis y síntesis del material.
- Uso práctico de la teoría.
- Adaptación a circunstancias novedosas.

- Expresión clara.
- Fomento de la crítica.
- Trabajo cooperativo en grupos.
- Fomento de la iniciativa.
- Fomento del liderazgo.

Así, por ejemplo en clases teóricas de la Facultad de derecho de la Universidad de Granada (Alameda-Hernández, Mercado-Vargas, Gomez-Lorente y Alameda-Hernández, 2010), se organizó el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres etapas: (1) indagación, el alumnado preparaba previamente los conceptos e ideas básicas del temario; (2) discusión, el profesorado abría un debate sobre dichas ideas y (3) lección magistral, el profesorado desarrollaba el resto de contenidos del tema.

En esta misma Universidad, pero en la titulación de ITS de Caminos, Canales y Puertos (Bustinza Sánchez, Tamayo Torres, Gutierrez Gutierrez y Nebot Orozco, 2010), se desarrollaron dos tipos de seminarios dirigidos por antiguos estudiantes, entre los que se podían encontrar tanto trabajadores por cuenta ajena como emprendedores. Ambos buscaban ayudar al alumnado a comprender los contenidos teóricos, a constatar la importancia de estos en el desempeño profesional posterior y, por último, a acercarlos a la realidad empresarial. El resultado del proceso fue definido por sus autores como “positivo y enriquecedor, primando la flexibilidad de contenidos y la adecuación a la realidad y al contexto”.

No obstante, conviene resaltar que no se pretende eliminar el uso de metodologías de corte más tradicional como la clase magistral, por aquellas activas y participativas, sino más bien lograr la compenetración de ambas adaptándose siempre a las necesidades del momento.

Este hecho fue puesto de manifiesto por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, en un estudio realizado por Díez González et al. (2009). En su estudio, con una muestra compuesta de 309 estudiantes, evaluaron, entre otros, las metodologías que más habían favorecido el aprendizaje y las que habían facilitado calificaciones más altas. De esta manera, el alumnado destacó la relevancia para su aprendizaje de la comunicación con el profesorado fuera del aula, la formación teórica y el uso de lecturas obligatorias.

Por su parte, Espinosa et al. (2006) destacaron que, aunque esta forma de trabajar puede generar en un principio resistencia en el alumnado, su aceptación es creciente a medida que el curso avanza. Además tiene importantes ventajas como la estimulación del pensamiento, la creatividad, la comunicación en público, el análisis, la confianza y la cooperación entre estudiantes que se generaliza a otros momentos fuera del aula. Es necesario también seguir buscando la incorporación a estas dinámicas de estudiantes más introvertidos que al intervenir en menor medida podrían no beneficiarse de la misma manera de las metodologías aplicadas.

De entre los múltiples métodos empleados en las aulas para complementar y mejorar metodologías tradicionales, ya desde finales del siglo pasado destaca el aprendizaje cooperativo, en el que cada individuo necesita para alcanzar sus objetivos que el resto de miembros del equipo alcancen los suyos (Beltrán y Genovard, 1996).

En la Universidad de Valencia, por ejemplo, se realizaron trabajos en grupos multidisciplinares que culminaban en la presentación oral de los mismos en un formato de “simposio”. El trabajo cooperativo entre el alumnado permitió la adquisición de competencias como la capacidad de comunicación, de búsqueda de información, de organización y de síntesis, entre otras (Ochando, Pou, García-lopera y Bertomeu, 2008).

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y METODOLOGÍA**

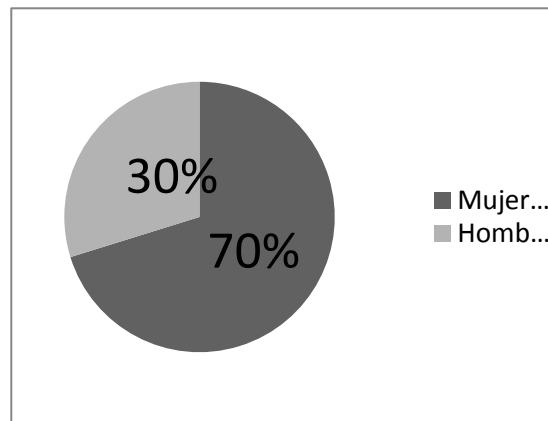
En la asignatura “Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social” del grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se llevó a cabo una experiencia de innovación docente basada en el aprendizaje cooperativo durante el curso académico 2013/2014.

Los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Conocer el grado de interés que genera la experiencia de aprendizaje cooperativo en el alumnado en comparación con la lección magistral.
- Conocer hasta qué punto el alumnado considera que esta experiencia de aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje del tema trabajado frente a la lección magistral.

- Analizar el grado en que el alumnado considera que esta metodología les ayuda a mantener el grado de atención en el tema trabajado.
- Explorar la existencia de diferencias de género en el interés percibido, la facilitación del aprendizaje y el mantenimiento del nivel atencional a través de la metodología de aprendizaje cooperativo

Los datos recabados acerca de la valoración de la experiencia refieren a 95 estudiantes. Estos tienen una edad media de 20.94 años con una desviación típica de 5.37. El 86.3% tienen entre 18 y 22 años y un 5.3% superan los 27 años. La mayor parte de la muestra estaba compuesta por chicas.



*Figura 1. Porcentaje de hombres y mujeres*

La experiencia tuvo lugar en 2 clases de dicha materia, de 2 horas de duración cada una de ellas. El profesorado agrupó al alumnado en grupos consecutivos de seis estudiantes en los que cada miembro recibía un número entre el 1 y el 6. Posteriormente, se pidió a todas aquellas personas a las que se les había asignado el número 1 que se reagrupasen, y así sucesivamente con los que tenían el número 2, luego el número 3, etc.

Una vez formados los equipos de trabajo, se repartieron seis secciones de uno de los temas del proyecto docente a los nuevos grupos, que debían prepararlo ayudándose los unos a los otros dentro de cada equipo.

Una vez realizada la preparación de cada una de las seis secciones, se pidió a los miembros de cada equipo que retornasen a su grupo de origen (aquel formado en primer lugar). En estos, respetando el orden establecido en el tema, debían explicarle a sus

compañeros los puntos que le correspondían procurando ser claros y asegurando la comprensión del mismo por parte de los demás.

El profesorado mientras, circulaba entre los diferentes grupos solventando las dudas o los errores que pudiesen surgir en el proceso.

Por último, se solicitó a cada estudiante que, de manera individual, complementase un cuestionario que constaban de 15 ítems con escalas tipo Likert de 5 puntos para valorar: a) en qué medida les había resultado interesante el trabajo con grupos cooperativos, b) en qué medida el trabajo con grupos cooperativos le facilitaba el aprendizaje y c) en qué medida el trabajo con grupos cooperativos le ayudaba a mantener la atención en el contenido.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

### *Análisis de datos*

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18.0. Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos y de frecuencias, así como comparaciones de medias mediante pruebas T para muestras independientes. Las medias y desviaciones típicas de estos ítems obtenidos por la muestra se presentan en la Tabla 1.

*Tabla 1.* Estadísticos descriptivos de la muestra.

	<b>N</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>M</b>	<b>D.T.</b>
Interés	95	2	5	4.15	.71
Aprendizaje	95	2	5	3.94	.92
Atención	95	2	5	3.84	.87
Total	95				

Como se puede observar en la Tabla 1 los participantes ofrecieron valoraciones elevadas tanto para el grado de interés suscitado por la experiencia como para el grado en que facilita el aprendizaje y el mantenimiento de la atención. Asimismo, la mayoría de los participantes valoraban en torno al 4 el interés en la actividad (el 83.2% se situó

entre 4 y 5), la facilitación del aprendizaje del tema (el 67.4%) y el mantenimiento de la atención logrado con la misma (el 67.4%), como se muestra en las Figuras 2, 3 y 4.

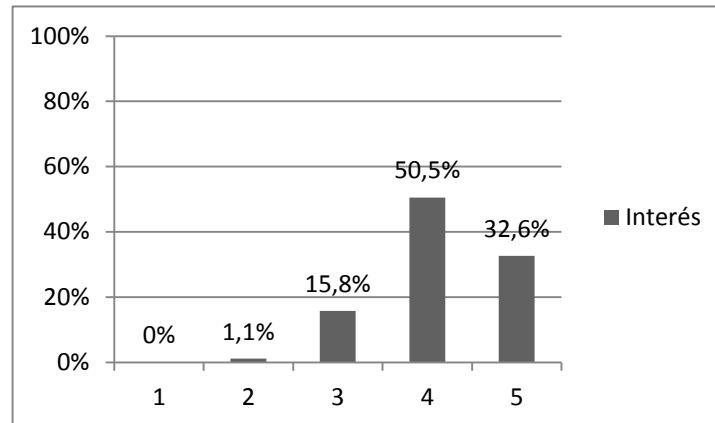


Figura 2. Valoración del Interés.

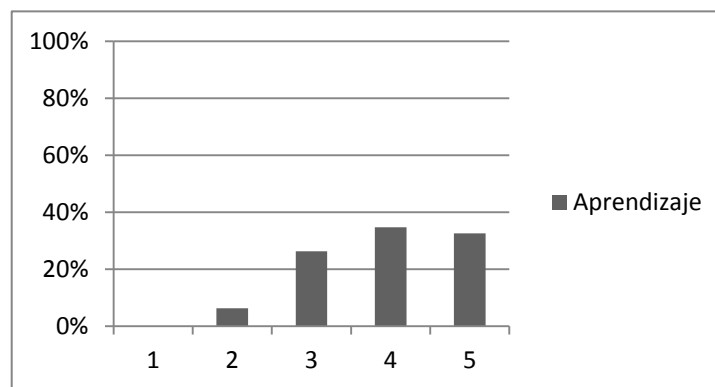


Figura 3. Valoración del Aprendizaje.

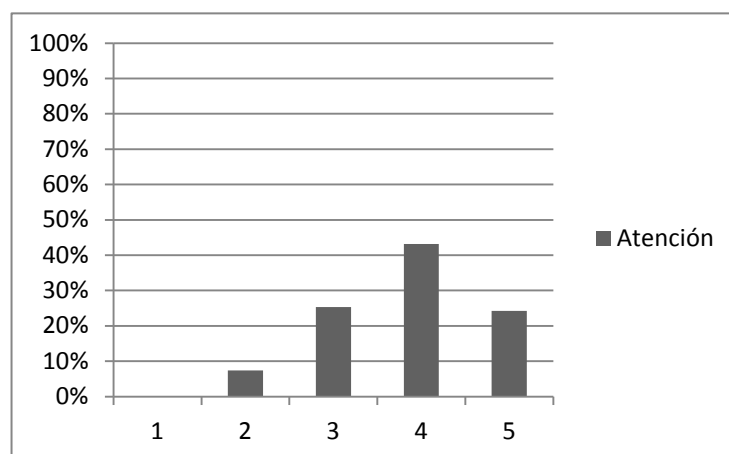


Figura 4. Valoración de la Atención.

Respecto a las diferencias de género, los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la valoración del grado de interés  $t(92) = 2.19; p < .05$ , y en la valoración del grado en el que la metodología



facilitaba el aprendizaje del tema,  $t(92) = 2.38$ ;  $p < .05$ , mostrando los chicos puntuaciones más elevadas ( $M = 4.39, 4.29$ ) en ambos ítems en comparación con las chicas ( $M = 4.05, 3.80$ ). Por lo que respecta al grado en que esta metodología les ayudaba a mantener la atención, las puntuaciones de chicos ( $M = 3.79$ ), y chicas ( $M = 3.88$ ) no mostraron diferencias estadísticamente significativas,  $t(92) = -.46$ ;  $p = n.s.$  (Tabla 2).

*Tabla 2. Puntuaciones medias de chicos y chicas en las preguntas de valoración de la experiencia de aprendizaje cooperativo.*

	<b>Sexo</b>	<b>M</b>	<b>D.T.</b>
<b>Interés</b>	Hombre	4.39	.56
	Mujer	4.05	.75
<b>Aprendizaje</b>	Hombre	4.29	.81
	Mujer	3.80	.93
<b>Atención</b>	Hombre	3.79	.73
	Mujer	3.88	.93

Se puede concluir, por tanto, que la experiencia de aprendizaje cooperativo fue valorada positivamente en cuanto al grado de interés que suscitó en el alumnado, la facilitación del aprendizaje del contenido del tema que trabajaron y el nivel de atención que mantuvieron durante su ejecución.

Asimismo, además de las elevadas puntuaciones en estos tres aspectos, se observó una valoración más positiva por parte de los chicos que de las chicas, estadísticamente significativa, con relación al grado de interés y a la facilitación del aprendizaje, aunque esta diferencia no alcanzó la significación estadística en lo que respecta al nivel de atención. Es decir, tanto para chicos como para chicas la experiencia de aprendizaje cooperativo facilita el mantenimiento de su nivel atención en la misma medida. Sería interesante profundizar en el análisis de estas diferencias relativas al género, por lo que futuros estudios podrían continuar esta línea de investigación.

En resumen la experiencia de trabajo con grupos de aprendizaje cooperativo ha sido valorada muy positivamente por el alumnado quien especialmente destacó el interés del método empleado, y la facilitación de su aprendizaje. Resulta, sin duda, relevante considerarla para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las metodologías promovidas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

## REFERENCIAS

- Alameda-Hernández, A., Mercado-Vargas, M.J., Gómez-Lorente, D. y Alameda-Hernández, E. (2010). Adaptación de metodología y contenidos para los nuevos planes de estudio según el EEES. En *I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas* (págs. 1-4). Granada, España.
- Andrés Zambrana, L. y Manzano Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.
- Beltrán, J. L. y Genovard, C. (1996). El Aprendizaje Cooperativo. *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bustanza Sánchez, O. F., Tamayo Torres, J., Gutierrez Gutierrez, L. y Nebot Orozco, L. M. (2010). Adaptación al EEES y experiencias de innovación docente en la asignatura de Economía y Organización de Empresas impartida en la titulación de ITS de Caminos, Canales y Puertos. En *I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*, (págs. 37-40). Granada, España.
- Díez González, M. C., Pachecho Sanz, D. I., García Sánchez, J. N., Martínez Cocó, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M. L., Carbonero Martón, M. A., Román Sánchez, J. M., del Caño Sánchez, M. y Monjas Casares, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, Y. X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. En *Congreso Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la electrónica*. Madrid, España.
- López Pastor, V. M., Martínez, L. F. y Julián Clemente, J. A. (2005). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Univesitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecyo, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19. Recuperado marzo, 26, 2014 de [http://www.redu.um.es/red\\_U/2/](http://www.redu.um.es/red_U/2/).
- Ochando, L. E., Pou, R., García-lopera, R. y Bertomeu, J. R. (2008). Metodologías activas en el marco del EEES: Aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipo coordinados. *Aula y Laboratorio de Química*, 104(2), 135-139.
- Ruiz, C. y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio*, 23, 171-189.