

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y GRUPAL: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

Luis Núñez Cubero
Universidad de Sevilla
lnc@us.es

Clara Romero Pérez
Universidad de Sevilla
clararomero@us.es

Tania Mateos Blanco
Universidad de Sevilla
taniamb@us.es

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje lo que exige, desde el punto de vista docente, concebir y organizar el modelo de enseñanza sobre el aprendizaje del alumno y, en particular, sobre la competencia en autonomía e iniciativa personal como una de las competencias clave a desarrollar en el contexto universitario. El aprendizaje cooperativo es una propuesta metodológica que favorece el desarrollo de esta competencia a partir de la responsabilidad individual y grupal.

Nuestra aportación describe los resultados iniciales de un proyecto de innovación en enseñanza universitaria sobre aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de la responsabilidad personal y grupal a través de las actividades prácticas en las asignaturas Filosofía de la Educación y en Teoría de la Educación. Los primeros cursos constituyen un espacio idóneo para implementar esta metodología debido a que son los que más deserciones y fracaso comportan. Partimos de la idea de que el aprendizaje cooperativo y, por extensión, cualquier metodología docente, no debe ser entendido sólo como un recurso para inducir modos diferentes y eficientes de trabajo en los estudiantes, sino también como un instrumento para la integración en su proceso de aprendizaje profesional de competencias éticas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; responsabilidad individual y grupal; competencias éticas.

COOPERATIVE LEARNING AND DEVELOPMENT OF PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY: A TEACHING INNOVATION PROJECT AT THE UNIVERSITY OF SEVILLE (SPAIN)

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) calls for a new undergraduate students role as constructors of their own learning which requires, from the point of view of lecturers, designing and organizing the teaching model on student learning, and in particular, on autonomy competences and personal initiative as one of the key skills to develop in Higher Education. Cooperative learning is a methodology that promotes these competencies through personal and social responsibility.

Our contribution describes the initial results of a teaching innovation project in higher education based on cooperative learning pointing out its impact on the development of personal and social responsibility through practical activities in Philosophy of Education and Theory of Education. The first courses are important to implement this methodology because of dropping out and academic failures. We start from the idea that cooperative learning and, by extension, any teaching methodology should not be understood only as a resource to induce different and efficient ways of working students, but also as a tool to promote moral values and ethical behaviors in their learning process.

Keywords: cooperative learning; personal and groupal responsibility; ethical competencies

1. *PENSAR ANTES QUE HACER*: A PROPÓSITO DE NUESTRO MODELO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Los orígenes del texto que presentamos son el resultado de un proceso de reflexión sostenido en el tiempo –y, en cierto modo, de un intento de búsqueda de significado–, de nuestra propia práctica docente en el contexto universitario. Proceso que, para los autores de esta comunicación, se dirige básicamente a la *búsqueda de certidumbres* sobre nuestra propia actividad educativa, mediada inexorablemente por los *rostros* de nuestros estudiantes. Sin ellos, ninguna actividad o práctica de enseñanza adquiere un sentido pleno.

Son numerosos y diversos los cambios que se están experimentando en la Enseñanza Superior Universitaria en Europa y, muy especialmente en España. Todos ellos, a nuestro juicio, comparten un nuevo modelo de universidad – en tanto que institución– y de formación universitaria de marcado estilo tecnocientífico, frente al modelo humanístico del pasado, toda vez que basado en los valores y criterios característicos de la racionalidad neoliberal que ha surgido con enorme fuerza a inicios de los años noventa primero en la esfera político-económica para paulatinamente instalarse en el ámbito educativo y, muy especialmente, el universitario.

La importancia creciente que van adquiriendo la autonomía y la responsabilidad –la corresponsabilidad, añadiríamos– como valores prioritarios de la esfera privada y la esfera socio-política contrasta con la diversidad de interpretaciones sobre estos valores. Los valores de autonomía y responsabilidad se suelen interpretar desde el punto de vista operativo, a nuestro juicio, desde los contextos de significado propios de la racionalidad tecnocientífica y la racionalidad neoliberal o, lo que es igual, a partir de los nuevos significados que se derivan de la *modernidad líquida*, siguiendo a Zygmunt Bauman (2008), o la lógica neoprudencialista característica del neoliberalismo, tal y como señalan los teóricos «anglofoucaultianos».

A pesar de las controversias teóricas que ambos conceptos comportan y de las posiciones más escépticas que ponen en entredicho la posibilidad de llevar a la práctica estos valores dada la imposibilidad de lograr la completa autonomía y responsabilidad del individuo por las determinaciones propias del sistema social, sostenemos que ambos valores, lejos de constituir un espejismo o proyecto irrealizable, constituyen valores fundamentales desde el que adquiere sentido todo proyecto educador y son susceptibles de desarrollo y de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La sociedad actual depende cada vez más de la autonomía e iniciativa de las personas y la corresponsabilidad de los distintos agentes en los procesos de toma de decisiones (Argos González; García del Dujó; Romero Pérez; Vera Vila, 2011). El sector de la educación está demandando nuevos estilos profesionales capaces de asumir riesgos y de adoptar decisiones de un modo cada vez más autónomo y responsable. El proceso de emergencia de nuevas responsabilidades educativas en general, y docentes en particular es paralelo al interés por los derechos y deberes de los estudiantes universitarios. A finales del pasado año, se promulga el RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOJA 318 de 31 de Diciembre de 2010). El artículo 13 explicita los deberes de los estudiantes universitarios que se conceptualizan como expresión de un compromiso. Concretamente, el artículo se refiere al “*compromiso de tener una presencia activa y corresponsable en la universidad, deben conocer su universidad, respetar sus Estatutos y demás normas de funcionamiento aprobadas por los procedimientos reglamentarios*”.

El escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación. Los deberes de “*estudio y participación activa en las actividades académicas que ayuden a completar su formación*”, la “*participación de forma responsable en las actividades universitarias y la cooperación de los estudiantes en el normal desarrollo de las mismas*” refrendan, entre otras, las responsabilidades asociadas a este nuevo perfil de estudiante señalados en el mencionado Real Decreto.

Los conceptos de autoría, agencialidad, liderazgo y compromiso son términos habitualmente empleados tanto en los estudios teóricos y empíricos en educación, como en el propio discurso político. La institución universitaria, como subsistema del sistema social general, no es ajena a las demandas y exigencias del sistema social y está obligada a responder a ellas. Forma parte de las funciones de la universidad, asegurar una formación académica de calidad que armonice las finalidades académicas con las culturales, sociales y cívicas propias de todo sistema democrático.

En este contexto cobra sentido el proyecto de investigación e innovación docente que presentamos en esta comunicación. Asimismo adquiere mayor sentido el título del epígrafe con el que hemos iniciado nuestro texto: *Pensar antes que hacer* (...) pues, entendemos que toda actividad educativa, requiere como condición previa de la elaboración de un plan de acción que facilite criterios y referencias fundamentalmente axiológicas que confieren el horizonte de sentido de nuestra acción. Como hemos señalado en trabajos previos (Núñez Cubero; Romero Pérez, 2008, 46) la historia de las innovaciones educativas nos da buena prueba de que con frecuencia se han desarrollado metodologías y se han realizado experiencias sin una orientación filosófica previa y sin

plantearse el plan de obra. Las decisiones técnico-pedagógicas e instruccionales no pueden desvincularse de la esfera de los valores, metas e ideales genuinamente educativos.

2. BASES TEÓRICAS DEL PROYECTO

Como hemos señalado, las páginas que hemos redactado presentan los resultados iniciales de un Proyecto de Divulgación de Investigación, Innovación y Mejora de la Actividad Docente que nos fue aprobado como Equipo Docente en la Convocatoria 2011 del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

El equipo docente que ha integrado este proyecto lleva aproximadamente unos cuatro años participando de modo activo en actividades de formación en Aprendizaje Cooperativo. Nuestro modelo de enseñanza ha ido evolucionando desde un modelo pedagógico basado en la enseñanza y la transmisión de los contenidos científicos relevantes en nuestras disciplinas, a un nuevo modelo basado en el aprendizaje de nuestros estudiantes vinculado al desarrollo de las competencias asociadas a aquéllas. Aprendizaje que incluye tanto la adquisición de competencias técnicas y científicas, como de competencias emocionales, morales y éticas vinculadas al ejercicio profesional y que contribuyen, al mismo tiempo, a su propia formación personal.

Nuestro intento de *búsqueda de certidumbres* sobre nuestra propia actuación, sobre la legitimidad y eficacia de nuestro modelo educativo y de enseñanza, nos llevó a interrogarnos si las innovaciones metodológicas que estábamos introduciendo en nuestra enseñanza apuntaban a la dirección deseada. De ahí que una de nuestras preguntas generales de investigación –objeto de análisis de esta comunicación– haya sido la de interrogarnos sobre si el modelo de aprendizaje cooperativo que habíamos empleado con nuestros estudiantes promovía en ellos, entre otros aprendizajes, la responsabilidad personal y grupal.

Responsabilidad, concepto polisémico que suscita diferentes interpretaciones, como acertadamente señalan Marina y López Penas (2005) y que, en nuestro estudio, definimos, siguiendo a Argos González; García del Dujo; Romero Pérez y Vera Vila (2011, 19) como “la capacidad para asumir de forma autónoma y consciente la ejecución y las consecuencias de las acciones libremente emprendidas por el sujeto”. Compromisos que no sólo son externos al sujeto, como los que derivarían de las exigencias de las funciones a desempeñar y el cumplimiento de normas y deberes asociados a éstas, sino también internos, como los que se derivan de la voluntad del propio agente (empoderamiento). Compromisos que, más allá de una lectura individualista e instrumental de este valor, incluye al *otro* como referente para la actuación. La responsabilidad

hacia la que apuntamos en nuestro modelo de enseñanza universitaria no es independiente o ajeno a los demás, sino que por el contrario, precisa de ellos para que adquiera significado. Es el compromiso consciente y libremente asumido por el sujeto que le lleva a actuar haciendo compatibles los intereses colectivos o grupales con los estrictamente individuales o personales. Dos de los principios esenciales del Aprendizaje Cooperativo son la responsabilidad individual y grupal y la interdependencia positiva. Cada grupo debe asumir el compromiso de alcanzar sus objetivos, a la vez que cada miembro debe asumir las funciones y tareas que le haya correspondido. El proceso de elección, ejecución y resultados de las decisiones y actividades del grupo se nutre de objetivos comunes y de la adhesión de los miembros del equipo a estos objetivos, sabedores que el esfuerzo posee un carácter interdependiente. Los beneficios o perjuicios que se deriven de la actuación responsable o irresponsable de los miembros del grupo tienen efectos, beneficiosos o perjudiciales, sobre uno mismo y los demás integrantes del grupo.

El modelo de enseñanza sobre el que venimos trabajando en los últimos años y que fundamenta la experiencia de innovación que presentamos se apoya en el modelo de Aprendizaje Cooperativo (Johnson; Johnson; Holubec, 1999; Slavin, 1999; Kagan, 2009) y el modelo de autodirección en el aprendizaje centrado en la responsabilidad personal propuesto por Brockett e Hiemstra (1991).

El aprendizaje cooperativo en la Universidad supone una alternativa metodológica a los modelos que tradicionalmente se han venido usando en las aulas universitarias: metodologías directivas e individualistas centradas en el docente y, en menor medida, en el aprendiz. Nuestra experiencia evidencia que las metodologías que se apoyan en el Aprendizaje Cooperativo promueven nuevos modos de trabajar entre los estudiantes como consecuencia, no sólo de nuevos estilos de enseñanza por parte de sus profesores, sino también por los valores, actitudes y sentimientos vinculados a la agencialidad y el compromiso personal y grupal que estas metodologías suscitan en ellos.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje lo que exige, desde el punto de vista docente, concebir y organizar el modelo de enseñanza sobre el aprendizaje del alumno y, en particular, sobre la competencia en autonomía e iniciativa personal como una de las competencias clave a desarrollar en el contexto universitario. El aprendizaje cooperativo es una propuesta metodológica que favorece el desarrollo de esta competencia a partir de la responsabilidad individual y grupal.

Una de los objetivos que nos planteamos en el desarrollo de esta experiencia de innovación era el de evaluar en qué medida la metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo había contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y grupal de nuestros estudiantes. Para ello, diseñamos un

instrumento que pasamos a describir a continuación.

2.1 *La Escala de Compromiso Personal y Grupal hacia el aprendizaje para estudiantes universitarios*

En relación con este objetivo, decidimos elaborar un cuestionario que permitiera recoger de forma sistemática una información más detallada sobre este constructo. Diseñamos una Escala Likert en la que nuestros estudiantes debían responder a una serie de afirmaciones que debían calificar del 1 al 5 según su grado de acuerdo con ellas.

Una persona es responsable cuando responde adecuadamente a los compromisos contraídos por ella misma *ante algo* y *ante los otros* (Escámez y Gil, 2001). Por *compromiso personal y grupal hacia el aprendizaje* entendemos las obligaciones libremente asumidas y contraídas por los estudiantes en las actividades de aprendizaje en las que se han involucrado, así como su cumplimiento y la conciencia de los efectos de sus acciones y/u omisiones en los demás. Implica, en el contexto de nuestro estudio, asumir la responsabilidad (autoría) como estudiante y como miembro de un grupo, asumir su deber emprendiendo acciones portadoras de efectos beneficiosos para sí mismo y los otros.

De acuerdo con el análisis que realizamos para precisar el constructo, elaboramos el instrumento que hemos denominado Escala de Compromiso Personal y Social hacia el Aprendizaje (ECPSA). Insistimos que los resultados de nuestro proyecto son iniciales y que deben ser considerados como etapa inicial de un estudio de carácter exploratorio para obtener información sobre la posibilidad de proseguir una nueva línea de trabajo en pedagogía universitaria.

La escala contiene un total de 27 ítems precedidas de la siguiente afirmación: *“En relación con el método que hemos seguido en la asignatura”....*

<p>Me ha ayudado rendir más.</p> <p>Me ha ayudado a planificar y cumplir con los plazos asignados por el equipo.</p> <p>Han mejorado mi constancia y persistencia en el estudio y la realización de tareas.</p> <p>Me ha ayudado a poner en práctica un buen método de estudio personal y una adecuada planificación del trabajo.</p> <p>He aprendido a no aplazar las tareas asignadas por respeto a mis compañeros de equipo.</p> <p>He puesto en práctica nuevos hábitos de estudio y de trabajo académico más satisfactorios y gratificantes.</p> <p>Me ha hecho reconsiderar mi papel como estudiante como un trabajo, asumiendo tareas que implican cumplir con obligaciones.</p> <p>Me he convencido de que no puedo hacer perder el tiempo a los demás cuando se trabaja en equipo.</p> <p>He aprendido a valorar la importancia del respeto y la ayuda desinteresada trabajando con otros compañeros de clase.</p>

Me ha hecho sentirme más seguro de mí mismo/a.
 He cooperado en el normal desarrollo de las actividades que se me asignaban.
 Me he aprovechado del trabajo de mis compañeros para mi propio beneficio personal.
 He aprendido a asumir el compromiso de participar activamente en clase.
 Me ha ayudado a esforzarme más y ser más persistente.
 He aprendido a trabajar de forma responsable en equipo.
 He aprendido que la responsabilidad implica, a su vez, un comportamiento ético.
 Me he sentido corresponsable del progreso del equipo.
 Me ha ayudado a relacionarme con mis compañeros desde la confianza y el respeto.
 Me ha ayudado a no tener miedo a equivocarme.
 He ganado en capacidad de iniciativa y compromiso personal.
 He ganado en capacidad de esfuerzo y persistencia.
 Me ha hecho apreciar la cooperación como un valor importante para aprender.
 He asumido roles tradicionalmente desarrollado por los profesores.
 Me ha llevado a practicar el respeto y a compartir (ideas, recursos, etc.) de forma desinteresada con mis compañeros.
 Aprender con esta metodología ha constituido para mí un elemento de orgullo y satisfacción personal.
 Me he sentido parte integrante de un proyecto de trabajo en común.
 Mi madurez como estudiante universitario/a ha aumentado.

Sólo el ítem nº 1 (“*me ha ayudado a rendir más*”) no guarda una relación exacta con el concepto que tratábamos de evaluar, pero nos resultaba interesante disponer de esta información. Los restantes ítems (2-27) han tratado de operativizar el constructo atendiendo a su componente cognitivo (*p.e.: ítem 7*), evaluativo-afectivo (*p.e.: ítems 9, 10, 16, 25*) y comportamental (*p.e.: ítems 2, 5, 15*).

Como hemos señalado previamente, nuestra aportación describe los resultados iniciales de un proyecto de innovación en enseñanza universitaria sobre aprendizaje cooperativo y sus posibles incidencias en el desarrollo de la responsabilidad personal y grupal a través de las actividades prácticas en las asignaturas Filosofía de la Educación y en Teoría de la Educación. Los primeros cursos constituyen un espacio idóneo para implementar esta metodología debido a que son los que más deserciones y fracaso comportan. Partimos de la idea de que el aprendizaje cooperativo y, por extensión, cualquier metodología docente, no debe ser entendido sólo como un recurso para inducir modos diferentes y eficientes de trabajo en los estudiantes, sino también como un instrumento para la integración en su proceso de aprendizaje profesional de competencias éticas.

3. MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio realizado en estudiantes de 1º y 2º curso del Grado de

Pedagogía en el curso 2010-2011 en la Universidad de Sevilla que han cursado las asignaturas de Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación bajo una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en mayor o menor grado. Como grupo control se ha seleccionado estudiantes de 4º curso de la Licenciatura de Pedagogía en los que el aprendizaje cooperativo no ha sido la metodología desarrollada durante el curso aunque sí se ha trabajado con ellos actividades prácticas en grupo.

Para la aplicación de la escala al alumnado se realizó días antes de la finalización del curso académico con el objetivo de que las respuestas que se obtuviesen expresasen la percepción global de los alumnos sobre la metodología empleada a lo largo del cuatrimestre.

3.1. Participantes

La muestra participante es de 143 estudiantes procedentes de cuatro grupos. Estos grupos, según la metodología empleada se han enumerado del 1 al 4, siendo el 1 el grupo de estudiantes que han participado en un aprendizaje cooperativo de nivel alto y 4 el grupo de alumnos que en sus clases no se ha llevado a cabo la metodología en cuestión, sino la metodología del trabajo grupal. El muestreo fue incidental pues se trata de grupos en los que los mismos investigadores tienen vínculos de docencia, conocen la metodología utilizada en las sesiones y el alumnado es accesible para responder al cuestionario. Del total de alumnos participantes el 90,4% son mujeres y el 9,6% son hombres con edades comprendidas entre 18 y 36 años. En la tabla 1 se resume las características de la muestra según los grupos-clase.

GRUPO	NIVEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	SEXO				EDAD							
		HOMBRE		MUJER		18		19		20		+=21	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Alto	2	9,1	20	90,9	6	28,57	9	42,86	4	19,05	2	9,52
2	Intermedio	1	3,1	32	96,9	8	24,24	14	42,42	5	15,15	6	18,18
3	Básico	3	8,1	34	91,9	6	17,65	16	47,06	4	11,76	8	23,53
4	N/A	7	15,9	37	84,1	-	-	-	-	-	-	44	100

TABLA 1

Datos de alumnado que conforma la muestra del estudio

3.2 Instrumento y niveles de análisis

Como se ha indicado anteriormente, se ha diseñado y aplicado una escala compuesta por 27 ítems tipo Likert para valorar la percepción del alumnado sobre los niveles alcanzados en responsabilidad individual y grupal. De acuerdo con este objetivo y, a efectos de análisis para la presentación de estos resultados iniciales, hemos aplicado dos niveles de análisis: *individual*, recoge aquellos ítems en los que el alumnado puede valorar los progresos que han realizado a nivel personal en relación a su proceso de aprendizaje; y *grupal*, agrupa aquellos ítems a través de los cuales los estudiantes evalúan tanto su compromiso con el grupo en el proceso de aprendizaje como sus actitudes y comportamientos hacia los demás miembros que lo conforman (vid. Tabla 2).

NIVELES DE ANÁLISIS	CONTENIDOS	ÍTEMS	
Individual		1	19
	Rendimiento académico	3	20
	Métodos y planificación del estudio	4	21
	Rol estudiante	6	22
	Autoconfianza	7	23
	Iniciativa	10	25
		14	27
Grupal		16	
	Planificación tareas	2	15
	Responsabilidad	5	17
	Liderazgo	8	18
	Participación	9	24
	Altruismo	11	26
	Rendimiento grupal	12	
	13		

TABLA 2

Niveles de análisis de la escala

En relación con la validez y fiabilidad de la escala se ha obtenido un coeficiente alfa de Cronbach de 0,894, valor que nos indica un nivel alto de fiabilidad del instrumento aplicado.

3.3. Procedimiento

El instrumento fue aplicado por los propios investigadores los cuales informaron a los estudiantes sobre los objetivos y características generales del estudio, haciendo especial hincapié que no se trataba de evaluar la actuación del docente durante el curso sino de valorar en qué medida la metodología desarrollada a lo largo de la asignatura había influido en la responsabilidad y compromiso personal y grupal en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se garantizaba la confidencialidad, anonimato así como la participación voluntaria en el estudio. Se indicaban las siguientes instrucciones:

“Te invitamos a que nos ayudes, gracias a tu esfuerzo de colaboración, a mejorar nuestra metodología de enseñanza y a extraer conclusiones prácticas que nos permitan en años posteriores adecuar nuestras prácticas docentes para el desarrollo de este valor. No hay respuestas CORRECTAS O INCORRECTAS, por lo que te pedimos que respondas a estas afirmaciones con total sinceridad. Los datos que nos proporcionas son confidenciales. La cumplimentación de la Escala es anónima y voluntaria sin incidencia en los resultados académicos en la asignatura. Muchas gracias por tu colaboración”.

3.4 Tratamiento de los datos

Los datos obtenidos la Escala de Evaluación del Compromiso Personal hacia el Aprendizaje se han tratado mediante el programa informático SPSS.12. De una parte, se ha empleado el análisis descriptivo básico para todas las variables que conforman el estudio: frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Para el contraste de hipótesis, se ha aplicado la prueba ANOVA para comparar los diferentes grupos de la muestra y comprobar si existen entre el alumnado diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la responsabilidad y compromiso personal en su aprendizaje en función de la metodología de enseñanza utilizada. Se decide aplicar esta prueba tras garantizarse la independencia en la toma de las muestras y comprobar que la distribución de contraste es normal a partir de la prueba de bondad de Kolmogorv-Smirnov.

3.5 Análisis de los datos

Una vez recogidos y analizados los datos de los cuestionarios, los resultados obtenidos se estructuran en dos apartados. En el primero se presentan las puntuaciones globales de los ítems que hacen referencia a la evaluación que realizan los estudiantes respecto a los progresos que han alcanzado a nivel individual y que, en un alto nivel, se relaciona con su responsabilidad individual hacia el proceso de aprendizaje. En el segundo apartado, se exponen los resultados obtenidos en relación con la responsabilidad grupal, analizándose con ello si la metodología docente empleada ha favorecido sus relaciones y compromiso con el grupo de trabajo.

En relación con la primera dimensión de análisis, un primer dato destacable es que los grupos participantes en el estudio muestran, en general, una valoración indecisa/no definida acerca de si la metodología empleada ha mejorado aspectos tales como su rendimiento académico, autoconfianza, iniciativa o métodos de estudio al situarse la media del conjunto de ítems en 3,64. (vid. Tabla 3) .

ITEMS RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. t.íp.
VAR1	143	0	5	3,49	,90
VAR3	143	0	5	3,52	1,01
VAR4	143	0	5	3,43	,98
VAR6	143	1	5	3,48	1,02
VAR7	143	0	5	3,87	,85
VAR10	143	1	5	3,51	,99
VAR14	143	1	5	3,59	,91
VAR16	143	0	5	3,95	,88
VAR19	143	0	5	3,38	1,04
VAR20	143	0	5	3,55	,98
VAR21	143	0	5	3,68	,81
VAR22	143	1	5	4,06	,76
VAR23	143	0	5	3,45	1,08
VAR25	143	1	5	3,71	,96
VAR27	143	1	5	3,98	,87
N válido (según lista)	143				

TABLA 3
Estadísticos descriptivos dimensión responsabilidad individual

Si bien a partir de estos datos podemos advertir que esta dimensión de análisis no es relevante para el alumnado en lo que a su proceso de aprendizaje se refiere, con la prueba de contraste entre grupos vamos a analizar si existen diferencias significativas en las respuestas (Vid. Tabla 4).

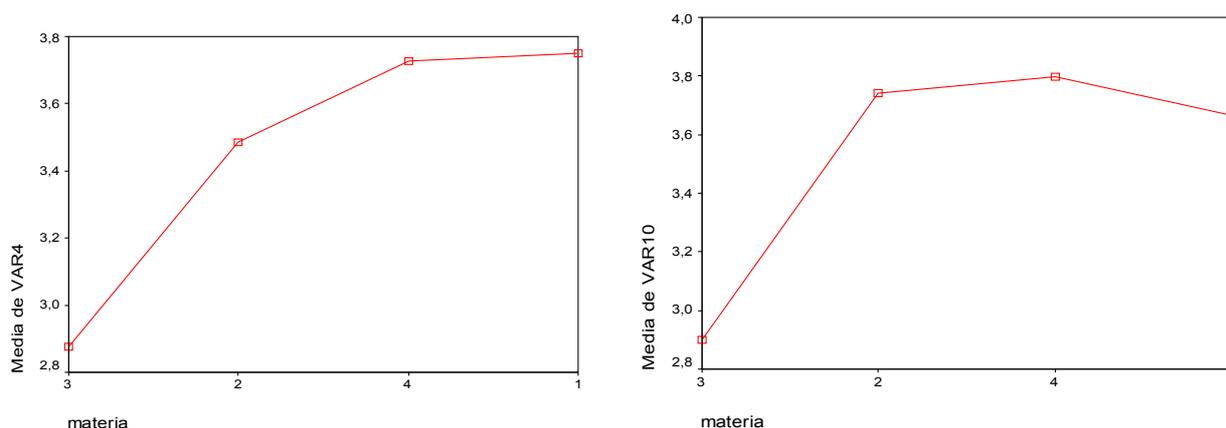
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
VAR1	Inter-grupos	8,533	3	2,844	3,688	,014
	Intra-grupos	107,201	139	,771		
	Total	115,734	142			
VAR3	Inter-grupos	18,355	3	6,118	6,678	,000
	Intra-grupos	127,351	139	,916		
	Total	145,706	142			
VAR4	Inter-grupos	18,774	3	6,258	7,350	,000
	Intra-grupos	118,345	139	,851		
	Total	137,119	142			
VAR6	Inter-grupos	3,797	3	1,266	1,223	,304
	Intra-grupos	143,909	139	1,035		
	Total	147,706	142			
VAR7	Inter-grupos	3,918	3	1,306	1,856	,140
	Intra-grupos	97,816	139	,704		
	Total	101,734	142			
VAR10	Inter-grupos	20,956	3	6,985	8,175	,000
	Intra-grupos	118,778	139	,855		
	Total	139,734	142			
VAR14	Inter-grupos	14,371	3	4,790	6,521	,000
	Intra-grupos	102,104	139	,735		
	Total	116,476	142			
VAR16	Inter-grupos	3,678	3	1,226	1,593	,194
	Intra-grupos	106,979	139	,770		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	110,657	142			
VAR19	Inter-grupos	29,348	3	9,783	10,943	,000
	Intra-grupos	124,260	139	,894		
	Total	153,608	142			
VAR20	Inter-grupos	21,144	3	7,048	8,570	,000
	Intra-grupos	114,311	139	,822		
	Total	135,455	142			
VAR21	Inter-grupos	6,475	3	2,158	3,459	,018
	Intra-grupos	86,728	139	,624		
	Total	93,203	142			
VAR22	Inter-grupos	6,174	3	2,058	3,795	,012
	Intra-grupos	75,378	139	,542		
	Total	81,552	142			
VAR23	Inter-grupos	23,877	3	7,959	7,820	,000
	Intra-grupos	141,479	139	1,018		
	Total	165,357	142			
VAR25	Inter-grupos	27,257	3	9,086	12,145	,000
	Intra-grupos	103,988	139	,748		
	Total	131,245	142			
VAR27	Inter-grupos	17,430	3	5,810	9,023	,000
	Intra-grupos	89,507	139	,644		
	Total	106,937	142			

TABLA 4

Prueba de contraste ANOVA para dimensión responsabilidad individual

Como podemos observar, la mayoría de los ítems que conforman esta dimensión han obtenido el valor Sig. 0,000 y 0,01, por lo que podríamos afirmar que existen dentro de esta dimensión de diferencias significativas entre los grupos en los que se ha aplicado una metodología diferente. Con el objetivo de comprobar cuáles son los grupos-clase en los que existen mayores diferencias en los resultados obtenidos, se ha utilizado la prueba de Bonferroni advirtiendo que las diferencias detectadas se dan fundamentalmente en los grupos 1 (nivel alto de aprendizaje cooperativo) ,3 (nivel básico de aprendizaje cooperativo) y 4 (metodología no cooperativa) obteniendo valores Sig. entre 0,000 y 0,008 en las comparaciones entre los grupos referenciados. En concreto, el grupo 3 es el que mantiene mayor grado de distancia respecto al resto de los grupos como podemos comprobar en los ítems 4 y 10.



Graficas 1 y 2

Gráfico de medias en los ítems 4 y 10

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos advertir que, a diferencia del grupo 3, los grupos extremos 1 y 4 puntúan más alto en cuestiones tales como la puesta en práctica de nuevos métodos y planificación de trabajo, autoconfianza y mejora de capacidades.

En el caso del análisis de la dimensión relacionada con la responsabilidad grupal, en la tabla 5 observamos que, en general, el alumnado manifiesta en relación con el método seguido en la asignatura una valoración positiva (media obtenida: 4,02) sobre los progresos que han percibido en su responsabilidad hacia el grupo de trabajo relacionados con el compromiso, altruismo, participación y rendimiento grupal.

ÍTEMES RESPONSABILIDAD GRUPAL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
VAR2	143	2	5	3,85	,77
VAR5	143	0	5	4,04	,92
VAR8	143	0	5	4,17	,99
VAR9	143	0	5	4,22	,84
VAR11	143	0	5	4,19	,91
VAR12	143	0	5	2,04	1,34
VAR13	143	1	5	3,76	,91
VAR15	143	1	5	4,08	,76
VAR17	143	0	5	3,87	,92
VAR18	143	0	5	4,13	,86
VAR24	143	1	5	4,06	,74
VAR26	143	0	5	4,15	,91
N válido (según lista)	143				

TABLA 5

Estadísticos descriptivos dimensión responsabilidad grupal

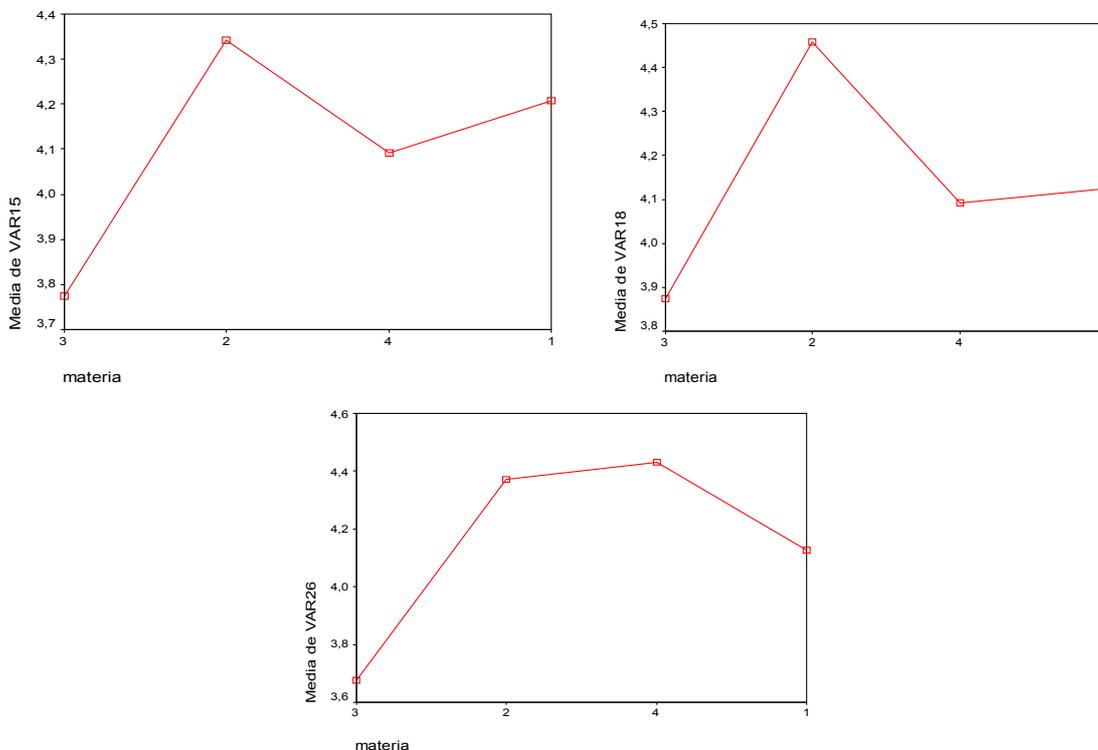
Al igual que en la dimensión anterior, vamos a realizar un análisis por grupos con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas proporcionadas por el alumnado a los ítems que conforman esta dimensión. Tras realizar la prueba ANOVA hemos encontrado que, por una parte en el 50% de los ítems se han obtenido valores superiores a 0,05 y por otra, en el 50% restantes de han obtenidos valores menores a 0,05 (vid. Tabla 6). Las diferencias significativas de medias se encuentran en los ítems 2 (“*planificación y cumplimiento de plazos asignados por el equipo*”); 9 (“*valorar el respeto y ayuda desinteresada a los otros compañeros de clase*”); 12 (“*no aprovecharse del trabajo de los compañeros*”); 15 (“*aprendido a trabajar de forma responsable en equipo*”); 18 (“*relaciones basadas en la confianza y el respeto*”) y 26 (“*sentirse parte integrante de un proyecto en común*”). Para los restantes ítems no existen diferencias entre los grupos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
VAR2	Inter-grupos	11,104	3	3,701	6,999	,000
	Intra-grupos	73,511	139	,529		
	Total	84,615	142			
VAR5	Inter-grupos	4,569	3	1,523	1,838	,143
	Intra-grupos	115,179	139	,829		
	Total	119,748	142			
VAR8	Inter-grupos	1,484	3	,495	,504	,680
	Intra-grupos	136,488	139	,982		
	Total	137,972	142			
VAR9	Inter-grupos	6,175	3	2,058	3,023	,032
	Intra-grupos	94,664	139	,681		
	Total	100,839	142			
VAR11	Inter-grupos	2,911	3	,970	1,173	,322
	Intra-grupos	114,991	139	,827		
	Total	117,902	142			
VAR12	Inter-grupos	16,690	3	5,563	3,235	,024
	Intra-grupos	239,058	139	1,720		
	Total	255,748	142			
VAR13	Inter-grupos	5,477	3	1,826	2,246	,086
	Intra-grupos	112,957	139	,813		
	Total	118,434	142			
VAR15	Inter-grupos	6,538	3	2,179	4,068	,008
	Intra-grupos	74,455	139	,536		
	Total	80,993	142			
VAR17	Inter-grupos	2,231	3	,744	,874	,456
	Intra-grupos	118,244	139	,851		
	Total	120,476	142			
	Inter-grupos	6,412	3	2,137	2,991	,033

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
VAR18	Intra-grupos	99,322	139	,715		
	Total	105,734	142			
VAR24	Inter-grupos	2,885	3	,962	1,790	,152
	Intra-grupos	74,668	139	,537		
	Total	77,552	142			
VAR26	Inter-grupos	14,249	3	4,750	6,326	,000
	Intra-grupos	104,367	139	,751		
	Total	118,615	142			

TABLA 6
Prueba de contraste ANOVA para dimensión responsabilidad individual

Tras aplicar la prueba de Bonferroni se observa que en el caso de esta dimensión las diferencias entre los grupos se establecen principalmente con el grupo 2 de nivel medio en contraste con las puntuaciones obtenidas respecto al grupo 3 de nivel básico. Un ejemplo de ello son los resultados obtenidos entre los grupos en los ítems 15, 18 y 26. Tal y como se muestra en las gráficas 3, 4 y 5, el grupo 2 de nivel medio muestra mejores puntuaciones que el grupo 3 de nivel bajo en aspectos relacionados con la responsabilidad, mejora de las relaciones sociales y rendimiento grupal.



Graficas 3, 4 y 5

Gráfico de medias en los ítems 15, 28 y 26

Con ello, se pone de nuevo de manifiesto que la metodología de enseñanza aplicada condiciona la percepción que los estudiantes tienen acerca del progreso en los niveles de responsabilidad, en este caso, la social/grupal.

4. CONCLUSIONES

- El Aprendizaje Cooperativo que hemos aplicado favorece en mayor medida el compromiso o responsabilidad grupal que el compromiso o responsabilidad personal.
- No obstante, si se analiza por grupos se advierten diferencias significativas, siendo los grupos extremos (el de nivel avanzado y el que no se ha aplicado la metodología cooperativa) los que obtienen mejores resultados en los ítems que hacen referencia a la puesta en práctica de nuevos métodos y planificación de trabajo, autoestima y mejora de capacidades. El hecho que destaquen ambos grupos extremos puede ser por dos razones: 1º. La metodología utilizada en el grupo 1 ha tenido resultados favorables en esta dimensión; 2º. A pesar de que en el grupo 4 no se ha aplicado la metodología cooperativa, el hecho de que en este grupo el 100% del alumnado es mayor de 21 años puede explicar la similitud en resultados con el grupo 1 en cuanto que se tratan de actitudes, comportamiento y creencias que se relacionan directamente con la madurez personal y profesional.
- Los grupos en los que se ha llevado a cabo una metodología de enseñanza basada en el Aprendizaje Cooperativo de nivel medio-alto percibe de manera positiva los logros alcanzados en responsabilidad, mejora de las relaciones sociales y rendimiento grupal.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Argos González, J.; García del Dujo, Á.; Romero Pérez, C.; Vera Vila, J. (2011, octubre). *Autonomía y responsabilidad en el contexto de la escuela*. Ponencia presentada en el XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Barcelona. Extraído el 28 de Junio, 2011 de <http://www.ucm.es/info/site/ub2011/documentos.htm>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona:Gedisa.
- Brockett, R.G. e Hiemstra (1991). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London:Routledge.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona:Paidós.
- Johnson, D.W; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

Barcelona:Paidós.

Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA:Kagan Publishing.

Marina, J.A. y López Penas, M. (2005). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona:Anagrama, 3ª ed. (1ª ed. 1999).

Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C. (2008). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid:Pirámide, 2ª ed. (1ª ed. 2003).

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires:Aique Grupo Editor.