COLABORACIÓN COOPERACIÓN Y SOCIALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

COLLABORATION COOPERATION AND SOCIALIZATION IN UNIVERSITY LEARNING

Javier Marrero Acosta

jmarrero@ull.edu.es

Ana Vega Navarro

amvega@ull.edu.es

Juan José Sosa Alonso

jsosalo@ull.edu.es

José Diego Santos Vega

dsantos@ull.edu.es

Universidad de La Laguna

<https://doi.org/10.25145/b.innovau.2019.011>

RESUMEN

Este proyecto intenta reflexionar y profundizar en cuestiones relativas a los procesos de aprendizajes entre iguales, en situaciones didácticas ideadas desde una perspectiva colaborativa y cooperativa. El proyecto se centra, de manera prioritaria, en la integración real del trabajo y procesos colaborativos por parte del alumnado en las dinámicas que se producen en el interior del aula para llevar a cabo sus actividades académicas, como parte activa de sus asignaturas. En el proyecto participan 5 asignaturas del Grado de Pedagogía, implicando a unos 400 estudiantes, distribuidos en 7 grupos que han tenido como objetivos: 1 Detectar fortalezas y debilidades en el aprendizaje colaborativo del alumnado, buscando elementos de mejora en el aula. 2 Provocar en el alumnado la reflexión sobre los procesos del aprendizaje colaborativo, mejorando sus competencias y formación. 3 Identificar estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo de aplicación en el ámbito docente universitario y establecer pautas que optimicen su desarrollo. La metodología se ha ajustado a la secuencia cíclica propia de los procesos de innovación y mejora: análisis de la realidad y determinación del ámbito de mejora, planteamiento de objetivos y acciones, desarrollo y evaluación de la implementación de las mejoras. Como consecuencia, se han introducido dos elementos de mejora comunes en todas las asignaturas participantes: la introducción de un seminario-taller sobre dinámicas de aprendizaje cooperativo y la importancia del mismo y la incorporación de sistemas de seguimiento y evaluación de las propias dinámicas de cooperación. Los resultados demuestran que estas innovaciones en el planteamiento didáctico preexistente han mejorado tanto la satisfacción del alumnado como la eficacia en el proceso de trabajo cooperativo. Se concluye que las metodologías de aprendizaje cooperativos/colaborativos requieren de procesos e instrumentos de evaluación, definidos y variados, que trasciendan la mera valoración del resultado y proporcionen información explícita sobre los procesos grupales subyacentes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Cooperativo; Aprendizaje colaborativo; Aprendizaje basado en tareas; Innovación; Educación Superior.

ABSTRACT

This project tries to reflect and deepen in questions related to peer learning processes, in didactic situations devised from a collaborative and cooperative perspective. The project focuses, as a priority, on the real integration of work and collaborative processes by students in the dynamics that take place inside the classroom to carry out their academic activities, as an active part of their subjects. The project involves 5 subjects of the Degree of Pedagogy, involving about 400 students, divided into 7 groups that have the following objectives: 1 Detect strengths and weaknesses in the collaborative learning of the students, looking for elements of improvement in the classroom. 2 To provoke in the students the reflection on the collaborative learning processes, improving their competences and training. 3 Identify cooperative and collaborative learning strategies of application in the university teaching field and establish guidelines that optimize their development. The methodology has been adjusted to the cyclical sequence of the innovation and improvement processes: analysis of the reality and determination of the scope of improvement, planning of objectives and actions, development and evaluation of the implementation of improvements. As a result, two common improvement elements have been introduced in all the participating subjects: the introduction of a seminar-workshop on cooperative learning dynamics and the

importance thereof and the incorporation of monitoring and evaluation systems of the cooperation dynamics themselves. The results show that these innovations in the pre-existing didactic approach have improved both student satisfaction and effectiveness in the cooperative work process. It is concluded that cooperative / collaborative learning methodologies require evaluation processes and instruments, defined and varied, that transcend the mere evaluation of the result and provide explicit information about the underlying group processes.

KEYWORDS: Cooperative Learning; Colaborative Learning; Task-Based Learning; Innovation; Higher Education.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La experiencia se plantea como una extensión de la ya iniciada en cursos anteriores, relacionada con la mejora en los usos y potencialidades del aprendizaje cooperativo (Santos, Sosa y Vega, 2017; Sosa, Santos, Vega y Marrero, 2018).

Las motivaciones y justificación del interés en la temática, ya expresada en los ciclos de innovación anteriores (ver Santos *et al.* 2017 y Sosa *et al.* 2018), se resumen en los siguientes:

Las dinámicas de trabajo en equipo son un recurso cada vez más utilizado en la docencia universitaria, por las innegables ventajas formativas que aporta.

Sin embargo, estas estrategias se asocian, en ocasiones, con determinadas situaciones y efectos que impiden un verdadero aprendizaje de calidad.

Con frecuencia, se tiende a considerar que los procesos de aprendizaje cooperativos exigen, simplemente, situaciones de trabajo en grupo, desatendiendo toda una serie de factores adicionales que definen una verdadera estructura de aprendizaje cooperativo.

La integración de estas dinámicas de aprendizaje entre iguales exige una cuidadosa planificación por parte del docente, un adecuado desarrollo y seguimiento, y la implicación y complicidad del alumnado.

En los ciclos de innovación anteriores, el grupo de innovación profundizó en las cuestiones teóricas relativas a la vertebración de la enseñanza como requisito previo a ofrecer la posibilidad de alternativas docentes a las tradicionales (Rue, 2007; Zabalza, 2011; Fdez. March, 2006), la acotación del modelo de aprendizaje cooperativo/colaborativo que perfilaran, entre otros, R. E. Slavin (1978, 1991, 1992, 1995), Johnson y Johnson (1994), Kagan (1985), Pujolás (2001) y las distinciones introducidas por T. S. Panitz (1999), entre otros, entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Como consecuencia de todo ello, se han venido incorporando, en los sucesivos cursos académicos sucesivas mejoras en los procesos didácticos de las asignaturas que dependen del profesorado participante y que se han venido manteniendo hasta la actualidad.

Así, en el curso 2015/2016 se introdujeron los siguientes elementos de mejora:

- Organizar la docencia en base a modelos didácticos encuadrables como «aprendizaje basado en tareas».
- Propiciar un diseño didáctico detallado: pasar de la guía didáctica, a una propuesta didáctica estructurada en varias secuencias de aprendizaje.
- Orientar el desarrollo de la asignatura procurando una efectiva integración de la teoría y la práctica.
- Plantear las tareas de aprendizaje de manera grupal, con estructura de trabajo colaborativo.
- Idear sistemas de tutoría y atención al alumno que permitan asesorar y resolver dudas de manera eficiente, orientar (cuando sea necesario) el proceso de aprendizaje y proporcionar recursos de apoyo al aprendizaje.
- Integrar en el proceso didáctico sistemas de evaluación frecuentes, con una orientación formativa, transparentes y democráticos, asociados a «productos» de aprendizaje que evidencien la adquisición de los resultados de aprendizaje esperados.
- Investigar y explotar todas las posibilidades que aporta el aula virtual como recurso de apoyo a la gestión del proceso de apoyo al aprendizaje y a la evaluación.

De manera más específica, a partir del curso 2016/2017, se ha comenzado a buscar, también, facilitar la aplicación de los principios generales del aprendizaje constructivista (Johnson, Johnson & Smith, 1991) por medio de la introducción de dos estrategias favorecedoras de la interacción entre iguales en el aula, perfectamente complementarias entre sí:

- Tratar de introducir una filosofía de colaboración en la interpretación que hace el alumnado inscrito en las asignaturas participantes del proyecto de innovación, acerca de lo que es el aprendizaje y de la relación con sus iguales.
- Diseñar situaciones de aprendizaje en el aula que generaran estructuras de aprendizaje cooperativo.

El resultado del ciclo de investigación y reflexión sobre la práctica, culminado el curso 2016/2017, dejó, como elemento de análisis, reflexión y mejora para el siguiente ciclo de innovación, la idea de que era necesario un especial **esmero en el diseño de los sistemas de seguimiento y evaluación formativa**, tratando de resolver la aparente paradoja de que, pese a que se cuiden las **dinámicas colaborativas** (planificación esmerada), y pese a generar niveles de aprendizaje

globalmente satisfactorios, **el alumnado no termina de encontrarse plenamente satisfecho con las mismas.**

Partiendo de las consideraciones sobre evaluación en educación superior que aportan Boud y Falchikov (2007) y, más específicamente, de la caracterización que hacen Iborra e Izquierdo (2010) de los procesos de evaluación en situaciones didácticas basadas en aprendizaje cooperativo, hemos desarrollado un modelo de evaluación orientado a mejorar la información de que disponemos de los auténticos niveles de aprendizaje que se generan en los procesos de aprendizaje cooperativo que implementamos en nuestras aulas y del nivel de control que ejercemos sobre los mismos.

Partiendo de este conjunto de consideraciones y matizaciones, y de las conclusiones del proceso de reflexión y mejora desarrollados en los cursos anteriores (Santos *et al.*, 2017; Sosa *et al.*, 2018), los participantes en el proyecto adoptaron la directriz esencial de mejorar el sistema de seguimiento y evaluación de los procesos de trabajo en los grupos colaborativos como punto de partida de sus procesos de reflexión, orientados a introducir cambios y mejoras en su proceso didáctico, para el curso 2017/2018. Todo ello se concretó en la decisión de incluir dos nuevas acciones o mejoras en los procesos didácticos ya desarrollados en cursos anteriores:

1. Diseñar y aplicar un cuestionario de autoinforme individual para el seguimiento semanal del funcionamiento del grupo de trabajo colaborativo.
2. Diseñar una planilla de observación de la dinámica de trabajo en grupo en las sesiones de clase.

155

METODOLOGÍA

a) Asignaturas participantes y datos de alumnado que afecta:

La experiencia de reflexión, innovación y mejora se ha desarrollado en el marco de las 3 asignaturas de los cursos 2º y 4º de pedagogía siguientes:

- 1) Planes de Formación (grupo de mañana y grupo de tarde): PFO-M y PFO-T.
- 2) Didáctica General (grupo de mañana y grupo de tarde): DID-M y DID-T.
- 3) Relación familia-escuela: FAM.

En total, por tanto, ha participado 5 grupos. En la tabla 1 se resumen los alumnos participantes por asignatura y total.

TABLA 1. RELACIÓN DE ALUMNADO PARTICIPANTE POR ASIGNATURA Y TOTAL.

Asignatura	Turno	Nº alumnado
Planes de Formación	Mañana	92
Planes de Formación	Tarde	48
Didáctica General	Mañana	90
Didáctica General	Tarde	56
Relación Familia-Escuela	Único	53
Total		339

b) Procedimiento:

En el caso de una experiencia de innovación, el método no puede ser otra cosa que el proceso aplicado para concretar y dar cauce a ese esfuerzo de innovación y mejora, ya ensayado y desarrollado en los dos cursos anteriores. Este proceso se ilustra en la figura 1.

En nuestro caso, el proceso de innovación se desarrolló en tres fases sucesivas:

156

FASE 1. FASE DE DELIBERACIÓN, QUE ABARCÓ DESDE JULIO A OCTUBRE DE 2017.

En esta fase, las tareas del grupo se centraron en tratar de concretar las cuestiones siguientes:

Cuestión 1.1. ¿Qué cambios/innovaciones queremos/podemos introducir para el siguiente ciclo de mejora?

Esta es la fase en la que el grupo se documentó y formó, más ampliamente en torno a los procesos de evaluación y seguimiento de las dinámicas de evaluación en grupos cooperativos y que acabaron determinando los objetivos y acciones de mejora.

Descripción del proceso

Figura 1. Descripción gráfica del proceso de Innovación seguido a lo largo del curso 2017/2018, estructurado en 3 fases: deliberación, desarrollo y conclusiones.

Partiendo de los objetivos del proceso de innovación ya expuestos anteriormente, las acciones de mejora se centraron en el desarrollo de un cuestionario de evaluación y de una planilla de observación de aula, que permitieran hacer un seguimiento de los procesos de trabajo cooperativos.

Para el desarrollo del cuestionario nos hemos basado en las diferentes dimensiones que parecen tener relevancia en la valoración del clima y ambiente de trabajo grupal (Iborra e Izquierdo, 2010). De esta forma, incluimos ítems relativos a:

- Asunción y desarrollo de roles grupales.
- Clima de trabajo en equipo.
- Despliegue de conductas verbales orientadas a optimizar el trabajo en el grupo.

El resultado de todo ello es un cuestionario de 15 preguntas, cuyo contenido se muestra en la tabla número 2.

TABLA 2. ÍTEMS INTEGRANTES DEL CUESTIONARIO DE APLICACIÓN DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL FUNCIONAMIENTO GRUPAL, DE APLICACIÓN SEMANAL.

1. ¿Hasta qué punto tenías claro lo que había que hacer?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
2. ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo y aportación al grupo?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
3. ¿Has escuchado y prestado atención a las ideas y aportaciones de los demás?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
4. ¿Cuándo has sabido una respuesta o has tenido una idea, la has compartido con tu grupo?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
5. ¿Cuándo alguien no ha estado de acuerdo con tu respuesta o tus ideas, has intentado buscar el por qué?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
6. ¿Cuándo no has comprendido algo, le has pedido a los otros que te lo expliquen?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
7. ¿Te has preocupado por que los compañeros del grupo se sientan respetados y valorados?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
8. ¿Te sientes satisfecho con el trabajo de tu grupo, con los resultados y eficacia conseguidos?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
9. ¿Han sido capaces de ponerse de acuerdo acerca de lo que había que hacer?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
10. ¿Ha habido un orden y método de trabajo que permitiera aprovechar el tiempo?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
11. ¿Ha habido alguien que asumiera el rol de coordinador y/o secretario del grupo?
(escala de respuesta: 1 = «nada»; 2 = «poco»; 3 = «bastante»; 4 = «mucho»)
12. En conjunto ¿Cómo juzgas la eficacia del trabajo de tu grupo?
(escala de respuesta: 1 = «pobre»; 2 = «adecuada»; 3 = «buena»; 4 = «excelente»)
13. De los miembros de tu grupo ¿Cuántos han participado activamente todo el tiempo?
(escala de respuesta: 1 = «ninguno»; 2 = «uno o dos»; 3 = «tres o cuatro»; 4 = «todos o prácticamente todos»)
14. De los miembros de tu grupo ¿Cuántos estaban realmente bien preparados para la tarea?
(escala de respuesta: 1 = «ninguno»; 2 = «uno o dos»; 3 = «tres o cuatro»; 4 = «todos o prácticamente todos»)
15. El trabajo en el grupo a lo largo de esta semana ha sido:
 - 15.1. Agradable (escala de 1 a 5)
 - 15.2. Estimulante (escala de 1 a 5)
 - 15.3. Fácil (escala de 1 a 5)
 - 15.4. Aportador, en términos de aprendizaje (escala de 1 a 5)
 - 15.5. Creativo (escala de 1 a 5)

En la elaboración del cuestionario (de construcción racional, pendiente de validación empírica) se ha buscado un equilibrio entre tipos de informaciones que aporta (sondeando las tres áreas señaladas), cantidad de información que aporta y facilidad de aplicación.

La idea que se adoptó fue la de presentar el cuestionario al alumnado en formato de cuestionario en el aula virtual, de cumplimentación individual semanal obligatoria. La cumplimentación individual permitía que los miembros de cada grupo ofreciesen información semanal independiente acerca de las percepciones de funcionamiento de su grupo. Cada docente podría hacer un seguimiento rápido de lo informado por cada grupo sin más que analizar el resumen de resultados que MOODLE ofrece en el módulo cuestionario. Las figuras 2, 3 y 4 ilustran el resultado del proceso.

Desempeño grupal sem... PLANES DE FORMACIÓN... PRÁCTICA 2.ª - Hoja...

Responde con respecto al trabajo desarrollado por tu grupo a lo largo de esta semana (exclusivamente esta semana).

(Item 1) ¿Hasta qué punto tenías claro lo que había que hacer?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 2) ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo y aportación al grupo?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 3) ¿Has escuchado y prestado atención a las ideas y aportaciones de los demás?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 4) ¿Cuándo has sabido una respuesta o has tenido una idea, la has compartido con tu grupo?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 5) ¿Cuándo alguien no ha estado de acuerdo con tu respuesta o tus ideas, has intentado buscar el por qué?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 6) ¿Cuándo no has comprendido algo, le has pedido a los otros que te lo expliquen?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

(Item 7) ¿Te has preocupado por que los compañeros del grupo se sientan respetados y valorados?*

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

Figura 2. Captura de pantalla en la que se puede ver el cuestionario de seguimiento del proceso grupal, de respuesta individual semanal, a través de plataforma MOODLE.

Figura 3. Captura de pantalla en la que se puede ver el resumen de informaciones ofrecidas por los integrantes de un grupo cuestionario de seguimiento del proceso grupal, de respuesta individual semanal, a través de plataforma MOODLE.

Figura 4. Captura de pantalla en la que se puede cómo el resumen de informaciones ofrecidas por los integrantes de un grupo cuestionario de seguimiento del proceso grupal, de respuesta individual semanal, a través de plataforma MOODLE, estaba disponible con facilidad para cada uno de los grupos conformados en clase.

Por otra parte, para el desarrollo de las observaciones de clase, el grupo de participantes consensuó una planilla que fuese de aplicación en todas las asignaturas participantes. Es sabido que en los procesos de observación sistemática, el número de unidades a observar condiciona la amplitud o complejidad de los elementos a observar (Anguera, 1978, 1991). Dado que el número de alumnado integrado en los grupos era bastante dispar (sobre todo entre la mañana y la tarde) se optó por una planilla de observación con los elementos de observación imprescindibles. En la tabla 3 se detallan los elementos de observación en la planilla desarrollada.

TABLA 3. DIMENSIONES DE LA PLANILLA DE OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO DE TRABAJO GRUPAL.

Asistencia miembros del grupo

Interacción: Valorar hasta qué punto los miembros presentes del grupo interactúan entre sí, se comunican, intercambian información...

Interdependencia: Valorar hasta qué punto hay una interdependencia positiva, en el sentido de necesitarse unos a otros- ¿Se ha generado una estructura de colaboración (no de reparto de tareas y de especialización), que implique una participación equitativa, corresponsable y conservando una visión de conjunto de las tareas y aprendizajes?

Organización: valorar si el grupo se ha dotado de una estructura de roles (coordinador, secretario, moderador...) que funcionan de manera efectiva; verificar si hay organización temporal de tareas, seguimiento de acuerdos, aportación de materiales y recursos, etc.

Apoyo: Verificar si el grupo ofrece apoyo, seguridad y confianza a sus integrantes, en el proceso de aprendizaje. ¿Se ha generado un sentimiento de identidad y pertenencia? ¿Hay compromiso de todos sus miembros con el logro de las metas del grupo?

Eficacia: Verificar si el grupo va logrando las metas que se proponen en los tiempos previstos.

Una vez consensuados los elementos integrantes de la planilla (elementos de observación) y las claves de codificación de las observaciones, se acordó montar la planilla en una hoja de cálculo de GOOGLE DRIVE de manera que fuese posible ir la completando directamente con dispositivos móviles.

Cuestión 1.2. ¿Cómo hacer el seguimiento del trabajo en el grupo de innovación?

En esta fase, el grupo de innovación se ciñó al modelo de reflexión descrito por Brockbank y McGill (2002: 130) como «contar la historia». Se trata de un modelo de reflexión en y sobre la práctica: »mi reflexión personal se apoya y complementa con el diálogo con otros».

Figura 5. Esquema de proceso de reflexión y análisis en la fase posterior a la aplicación de las propuestas de innovación y cambio en las respectivas asignaturas.

Le elección del procedimiento de análisis y reflexión surge del número de integrantes del grupo (sólo 4 personas) y de los condicionantes de la labor cotidiana de los docentes, que imposibilitaban ajustarse a otro modelo.

El modelo, que aparece esquematizado en la figura 5, se desarrolla a diferentes ritmos y posibilidades, según las cargas docentes y organización cuatrimestral de cada asignatura. Además, no todos los docentes implicados en la experiencia estaban en situación de idear, introducir y aplicar los cambios a un mismo ritmo.

Según se iba desarrollando la secuencia por parte de cada docente, se convocaban reuniones monográficas de seguimiento y debate, en las que el docente protagonista de la misma describía (narraba) la experiencia y su desarrollo. Junto a ello, presentaba los materiales y recursos con los que había dinamizado y desarrollado las diferentes sesiones, los recursos con los que había realizado la evaluación del proceso y las anécdotas e imprevistos que surgieron en el desarrollo del proceso. A continuación se abría un turno de preguntas, debate y discusión en el que se analizaba críticamente la propuesta.

Este ciclo se repitió, de manera idéntica, en diferentes momentos a lo largo de la fase de desarrollo y aplicación de las propuestas de cambio, actuando a modo de seguimiento a lo largo del proceso.

De cada una de las sesiones se extraían conclusiones y propuestas de mejora que cada uno de los docentes implicados trataba de aplicar, reorientando, cuando era necesario la propuesta inicial. Estas conclusiones, junto con los temas de debate y el resumen de las reflexiones aportadas por cada uno de los asistentes se fueron integrando en un diario colaborativo que narra y resume el conjunto del proceso seguido.

Cuestión 1.3. ¿Cómo hacer el seguimiento de la mejora en la docencia y en el aprendizaje del alumnado.

Se aplicó el cuestionario que el grupo de innovación ya desarrolló y aplicó con anterioridad (Santos *et al.*, 2017; Sosa *et al.*, 2018) y que está basado en 5 dimensiones que identifican aprendizaje cooperativo, según Johnson & Johnson (1994):

- Propiciar una interdependencia positiva.
- Favorecer la interacción facilitadora del aprendizaje.
- Garantizar una evaluación individualizada y la responsabilidad individual.
- Asegurar la disponibilidad y uso de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluar el funcionamiento del grupo.

La escala de respuesta iba desde «Nada de acuerdo» (0) hasta «Muy de acuerdo» (3).

A este cuestionario se ha añadido la percepción que tiene el alumnado del grado de desarrollo y adquisición de las competencias generales vinculadas al título del Grado en Pedagogía, en especial, la referente al trabajo en equipo. En concreto, al alumnado se le pedía que identificara las 6 competencias que, a su juicio, más ha desarrollado en la asignatura.

Por último, el cuestionario aplicado también, se ha medido el grado de satisfacción del alumnado con los aprendizajes logrados y con las dinámicas de aprendizaje colaborativo.

FASE 2: FASE DE DESARROLLO, QUE ABARCÓ DESDE OCTUBRE DE 2017 A MAYO DE 2018.

En esta fase se fueron aplicando las innovaciones y mejoras acordadas en la docencia, ideadas en el marco de cada asignatura y que hemos detallado anteriormente, se acompañó el proceso con el necesario debate y reflexión en el grupo de innovación y, finalmente, se fue haciendo el seguimiento y evaluación de las mejoras.

FASE 3: FASE DE REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES, QUE ABARCÓ DE FEBRERO A JUNIO DE 2018.

El resultado de esta fase fue una valoración conjunta, tanto de los cambios introducidos, de la gestión del proceso y de los resultados obtenidos en términos de aprendizaje del alumnado.

Para valorar los niveles de aprendizaje logrados, al finalizar cada una de las secuencias didácticas en cada una de las tres asignaturas, se produjo un análisis de resultados obtenidos a tres niveles distintos:

- Grado de logro de las dimensiones definitorias del aprendizaje cooperativo (basado en autoinforme de los grupos que se habían constituido).
- Valoración del grado de percepción de desarrollo de competencias en las respectivas asignaturas.
- Valoración del grado de satisfacción informado por el alumnado que cursó las diferentes asignaturas.

163

RESULTADOS

Resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado en las diferentes asignaturas participantes en relación al grado de percepción en el alumnado referidos a las 5 dimensiones indicadoras de un buen ajuste al modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson y Johnson (1994), usando como término de comparación los valores obtenidos en el curso anterior:

a) Interdependencia positiva:

Los valores obtenidos, en media por medio del cuestionario aplicado en las diferentes asignaturas se reflejan en la figura 6.

La interdependencia positiva se genera a partir de las respuestas emitidas por los participantes a las siguientes siete cuestiones:

1. Existe cohesión grupal.
2. Las relaciones entre los componentes son constructivas.
3. Existe un clima de confianza.
4. Todos aportan soluciones ante las dificultades de cualquier miembro.
5. Los integrantes solicitan ayuda cuando la necesitan.
6. Se cumplen las responsabilidades individuales.
7. Se exige el cumplimiento de las responsabilidades individuales.

Como se puede observar, hay un relativo consenso entre el alumnado que responde en el conjunto de las asignaturas participantes en que logró generar un elevado nivel de interdependencia positiva en el ambiente de trabajo colaborativo. Este nivel fue ligeramente superior en el caso de las asignaturas Planes de Formación (grupo de tarde) y Didáctica General (grupo de tarde).

Figura 6. Percepción del nivel de interdependencia positiva (en media) en las diferentes asignaturas participantes en los cursos 2016/2017 y 2017/18. Escala de valoración de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo).

Hay que decir que, en ambos casos, el número de alumnos en el aula es bastante menor que en el caso del resto de las asignaturas, lo que puede ser una variable a considerar a la hora de explicar los resultados. Resulta llamativo que las oscilaciones entre valores obtenidos en los dos cursos sucesivos sea prácticamente despreciable, por cuanto no apunta cambios de tendencia, sino sólo meros cambios numéricos. Se observa, no obstante, una tendencia general positiva con respecto a los valores obtenidos en el curso anterior.

b) Percepción de existencia de una interacción facilitadora del aprendizaje:

La figura 7 resume los valores obtenidos en relación a esta dimensión identificadora de una buena estructura de aprendizaje cooperativo en el aula.

En este caso, el constructo «interacción facilitadora del aprendizaje» se genera a partir de las respuestas ofrecidas a las cuestiones siguientes:

8. Participan por igual todos los integrantes del grupo.
9. Todos tienen las mismas oportunidades de participar.
10. Se acogen las ideas de todos/todas.
11. Se celebran las ideas originales.
12. Se argumentan y se fundamentan las ideas.
13. Se consensuan las soluciones.
14. Se utiliza la mediación cuando surgen conflictos.

Figura 7. Percepción del nivel de interacción facilitadora del aprendizaje (en media) en las diferentes asignaturas participantes en los cursos 2016/2017 y 2017/18. Escala de valoración de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo).

15. Se utiliza lo aprendido para relacionarlo y construir nuevo conocimiento.
16. Todos expresan sus puntos de vista.
17. Se reelaboran las ideas y se construye un discurso grupal.
18. Se consultan las dudas.
19. Se manifiestan desacuerdos con algunas ideas.
20. Se superan los desacuerdos.
21. Se aclaran y completan los contenidos.

Como se deduce de lo representado en la figura, el alumnado de todas las asignaturas ha desarrollado una percepción en el sentido

de que hay un nivel alto de interacción facilitadora del aprendizaje (valores por encima de 2 sobre 3 en todos los casos). Las asignaturas PFO-T y FAM presentan unos niveles de interacción facilitadora del aprendizaje superiores a los presentados por el resto de asignatura. En el segundo caso, este resultado ya se había producido en el curso anterior y la explicación puede residir en el tamaño (número de alumnos en el grupo) y en el hecho de tratarse de alumnado de 4º curso de carrera, posiblemente más homogéneo, en términos de desarrollo de competencias y, también, más habituado a este tipo de dinámicas de trabajo. En el primer caso la mejora se atribuye a las mejoras introducidas en el seguimiento del trabajo grupal.

c) Percepción de existencia de una evaluación individualizada en el funcionamiento de los grupos:

Figura 8. Percepción del nivel de seguimiento y evaluación de la responsabilidad individual en el funcionamiento de los grupos (en media) en las diferentes asignaturas participantes en los cursos 2016/2017 y 2017/18. Escala de valoración de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo).

El índice global «seguimiento y evaluación de la responsabilidad individual» se genera a partir de las respuestas emitidas (sobre la escala conocida), por parte del alumnado de las diferentes asignaturas, a los ítems siguientes:

22. Todos cumplen con las tareas individuales.
23. Cada uno vela por el cumplimiento de la tarea del resto.
24. Entre todos planifican las tareas de todos.
25. Se establecen y se cumplen las fechas de entrega.
26. Hay comunicación eficaz (expresión oral).

Nuevamente, puede afirmarse que en todas las asignaturas se ha generado la percepción, basada en el informe del alumnado, de que ha habido un seguimiento y control de la responsabilidad individual en el funcionamiento de los grupos, respondiendo de esta manera positivamente a uno de los compromisos comunes más importantes del grupo. La asignatura Planes de Formación (PFO) introduce en el diseño de tareas que desarrolla, el factor de evaluación individual en cada una de las secuencias didácticas. De hecho, según relata el profesor responsable de la misma, se insiste en la idea de «responsabilidad individual» de manera continua a lo largo de la asignatura. Destaca la importante mejoría en este aspecto en todas las asignaturas, lo que se atribuye a las innovaciones introducidas.

d) Percepción de disponibilidad y uso de destrezas interpersonales y grupales

Figura 9. Percepción del nivel de disponibilidad y uso de destrezas interpersonales y grupales (en media) en las diferentes asignaturas participantes en los cursos 2016/2017 y 2017/18. Escala de valoración de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo).

En este caso, el índice global «disponibilidad y uso de destrezas interpersonales y grupales» se genera a partir de las respuestas ofrecidas a los ítems siguientes:

27. Hay comunicación asertiva.
28. Hay distensión y confianza.
29. La toma de decisiones es adecuada.
30. Hay proceso de escucha.
31. Se resuelven los conflictos.
32. Se eligió a un coordinador/a y desarrolló eficazmente sus funciones.

Se constata una mejora en todas las asignaturas. Resulta relevante que el alumnado consultado se perciba con un nivel de destrezas interpersonales para el trabajo en grupo, muy similar. Destacan los grupos de PFO (tarde) y Didáctica (Tarde), con los que se hace un seminario de formación específico en este tipo de habilidades al comenzar el periodo lectivo, y los de la asignatura FAM que, al ser de 4º curso puede que se perciban más competentes en este sentido, después de 4 años de formación, en los que han tenido que desarrollar dinámicas cooperativas con frecuencia y han podido mejorar sus competencias en este sentido. La introducción de las mejoras en este curso parece que ha servido para que los grupos de la mañana (PFO-M y DID-M) se equiparen a las restantes asignaturas, pese a que el tamaño de los grupos en la mañana no permita un mejor seguimiento en este sentido.

e) Percepción de evaluación del funcionamiento del grupo.

Lo valores obtenidos a partir de las respuestas obtenidas a los ítems que permiten inferir la percepción de evaluación del funcionamiento grupal, se muestran en la figura 10.

Figura 10. Percepción del nivel de evaluación del funcionamiento del grupo (en media) en las diferentes asignaturas participantes en los cursos 2016/2017 y 2017/18. Escala de valoración de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo).

El índice global «evaluación del funcionamiento del grupo» se genera a partir de las respuestas emitidas (sobre la escala conocida), por parte del alumnado de las diferentes asignaturas, a los ítems siguientes:

33. Se han conseguido los objetivos propuestos.
34. Se han creado diversos momentos de recapitulación, reflexión y modificación.
35. Se han creado diversos instrumentos de evaluación del funcionamiento del grupo, del proceso y del trabajo individual.

Es de destacar una mejora y el valor homogéneamente alto (por encima de 2.5) en todas las asignaturas. Se deduce, por tanto, que en todas las asignaturas se ha creado el adecuado clima para el desarrollo de este tipo de dinámicas y que el alumnado las ha percibido como, globalmente, efectivas. En comparación con lo logrado en el curso anterior, se constata una evidente mejora y una tendencia a equipararse, positivamente, en todas las asignaturas.

Resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado en las diferentes asignaturas participantes en relación al grado satisfacción del alumnado matriculado en las diferentes asignaturas:

Mediante cuestionario de autoinforme, se ha indagado en el el grado de satisfacción percibida por el alumnado matriculado en cada una de las 5 asignaturas participantes en el proyecto de innovación. El sondeo se ha realizado mediante las 3 preguntas directas siguientes:

1. ¿Hasta qué punto estas satisfecho con la asignatura?
2. ¿Hasta qué punto estas satisfecho con lo aprendido en la asignatura?
3. ¿Hasta qué punto estas satisfecho con las dinámicas de trabajo en equipo y de aprendizaje cooperativo?

Los resultados, en media, de las respuestas recibidas a las 3 preguntas señaladas, sobre una escala de valoración que iba desde 0 «nada satisfecho», 1 «algo satisfecho», 2 «bastante satisfecho» y 3 «muy satisfecho», utilizando los resultados obtenidos en el curso anterior como contraste, se muestran en las figuras 11, 12 y 13.

Figura 11. Grado de satisfacción global con la asignatura en las 5 asignaturas participantes en el proyecto de innovación, expresadas en media (escala 0 «nada satisfecho», 1 «algo satisfecho», 2 «bastante satisfecho» y 3 «muy satisfecho»).

Figura 12. Grado de satisfacción con lo aprendido en las 5 asignaturas participantes en el proyecto de innovación, expresadas en media (escala 0 «nada satisfecho», 1 «algo satisfecho», 2 «bastante satisfecho» y 3 «muy satisfecho»).

Figura 13. Grado de satisfacción con las dinámicas de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo en las 5 asignaturas participantes en el proyecto de innovación, expresadas en media (escala 0 «nada satisfecho», 1 «algo satisfecho», 2 «bastante satisfecho» y 3 «muy satisfecho»).

Del análisis de las figuras 11, 12 y 13 se deduce que el alumnado de todas las asignaturas participantes en el proyecto de innovación se muestra bastante satisfecho con las asignaturas cursadas (en general). También se observa cierta homogeneidad en el hecho de sentirse satisfecho con lo aprendido en las diferentes asignaturas.

Se constata que la media global de satisfacción con respecto a las dinámicas de trabajo en equipo y de trabajo colaborativo mejoran sensiblemente con respecto a los valores obtenidos en el curso anterior. Todo ello nos hace pensar que las mejoras y cambios introducidos han sido muy bien recibidos por el alumnado.

CONCLUSIONES

Una vez cerrado un primer ciclo de reflexión, en el marco del proceso de investigación-acción en y sobre la práctica docente, descrito en apartados anteriores, los participantes han alcanzado las siguientes conclusiones:

1. Se ha disminuido de manera importante el número de conflictos y dificultades en el desarrollo del trabajo de los grupos.
2. El alumnado se ha mostrado más satisfecho con las situaciones de trabajo en grupo que en cursos anteriores y agradecen la existencia del seguimiento que se ha incorporado al proceso de seguimiento y evaluación.
3. El profesorado se muestra también más satisfecho porque las mejoras introducidas permiten obtener información y control sobre elementos opacos del proceso de trabajo colaborativo.
4. La existencia de los recursos semanales de seguimiento y evaluación del trabajo en grupos colaborativos permite intervenir y apoyar a los grupos, orientado a la mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, M.^a T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M.^a T. y SIGUÁN, M. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education*. London & New York: Routledge.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, p. 35-56. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>.
- IBORRA, A. e IZQUIERDO, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. & SMITH, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Co: Edina, MN.
- JOHNSON, R. y JOHNSON, D. (1994): An overview on cooperative learning. En J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- KAGAN, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan. 15a edición: 1999. Descargado de: [www.KaganOnline.com].

- PANITZ, T. (1999): Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts. Descargado de: [<https://eric.ed.gov/?q=PANITZ&id=ED448443>].
- PUJOLÁS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, J.D.; SOSA, J.J. y VEGA, A. (2017): Orientando la enseñanza univesitaria para generar aprendizajes: De la planificación de la docencia al diseño de experiencias de aprendizaje, en Vega, A. & Stendardi, D. (coords.): *Imaginar y comprender la innovación en la Universidad. VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*. La Laguna: Vicerrectorado de docencia y Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 59 – 86.
- SLAVIN, R. E. (1978). Student Teams and Comparison among Equals: Effects on Academic Performance and Student Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 532-538.
- SLAVIN, R. E.(1992). When and why does cooperative learning increase achievement?- Theoretical and empirical perspectives. En R. Hertz-Lazarowitz& N. Miller(Eds.). *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*.New York: Cambridge University Press.
- SLAVIN, R. E. (1991).Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82
- SLAVIN, R. E. (1995). *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn &Bacon.
- SOSA, J. J.; Santos, J. D.; Vega, A. y Marrero, J. (2018). Aprendiendo juntos con garantías de calidad: cooperación, socialización y evaluación en la enseñanza universitaria. En Vega, A. y Stendardi, D. (Coords.). *De la innovación imaginada a los procesos de cambio. VIII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*. La Laguna: Vicerrectorado de docencia y Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Pág. 45 a 66.
- ZABALZA, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*, 9 (3), 75-98. Recuperado de: [<http://redaberta.usc.es/redu>].