



El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas *Cooperative learning through participatory activities*

MARÍA CONCEPCIÓN PARRA-MEROÑO¹

mcparra@pdi.ucam.edu

Universidad Católica San Antonio
Murcia, España

BEATRIZ PEÑA-ACUÑA²

bpenna@pdi.ucam.edu

Universidad Católica San Antonio
Murcia, España

Recibido: 09/01/2012

Aceptado: 05/03/2012

Resumen

El Proceso de Bolonia tiene como eje central al alumno y se basa en la adquisición de competencias. Entre las capacidades docentes que se pretende desarrollar en el nuevo marco educativo se encuentra una habilidad necesaria para la gestión de actividades: la capacidad de reproducir destrezas

¹ Doctora en Administración y Dirección de Empresas. Profesora de Dirección Comercial y Marketing en Administración y Dirección de Empresas y Turismo en la Universidad Católica San Antonio. Investigadora principal del grupo "Organización de Empresas y Marketing".

² Licenciada en Filología Hispánica y Periodismo, diplomada en Estudios Humanísticos. Doctora por la Universidad de Alicante. Profesora en Magisterio y en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Católica San Antonio, Murcia, España. Investigadora principal del grupo "Desarrollo personal". Forma parte del grupo Humanismo-Europa y grupo Concilium.



de gestión de aprendizaje. La formulación y planificación de este tipo de actividades participativas nos sitúa de lleno en este nuevo sistema de aprendizaje. Estas actividades requieren del papel del profesor como tutor en la coordinación, organización, preparación y seguimiento del trabajo de los estudiantes. En este trabajo se exponen dos técnicas en las que se desarrollan estrategias de participación que favorecen el aprendizaje cooperativo: la mesa redonda y el debate dirigido.

Este tipo de actividades contribuyen al desarrollo de determinadas competencias transversales y específicas como son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en lengua nativa, el razonamiento crítico y el trabajo en equipo, entre otras.

Con el objetivo de comprobar la percepción de los alumnos sobre las competencias alcanzadas con la metodología de aprendizaje cooperativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de participantes en las actividades mencionadas.

Los resultados indican que los alumnos son conscientes de su propio aprendizaje, y que valoran de forma muy positiva el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje más participativas que las tradicionales clases magistrales que se imparten en las Universidades.

Palabras clave: participación, aprendizaje cooperativo, nuevas tecnologías, competencias, innovación educativa.

Abstract

The Bologna Process is central to the student and it is based on skills acquisition. Among the teaching skills that are to be developed in the new educational framework it is a necessary skill for the management of activities: the ability to play learning management skills. The formulation and planning of such participatory activities places us in this new learning system. These activities require the teacher's role as guardian of the coordination, organization, preparation and monitoring of student work. This paper presents two techniques that develop participation strategies that promote cooperative learning, round table and discussion led.

Such activities contribute to the development of certain generic and specific competences as they are: the capacity for analysis and synthesis, capacity



for organization and planning, oral and written communication in native language, critical thinking and teamwork, among others.

In order to check the students' perceptions about the competencies achieved with the methodology of cooperative learning, semi-structured interviews were conducted with a sample of participants in these activities.

The results indicate that students are aware of their own learning and who value very positively the use of teaching-learning methodologies more participatory than traditional lectures taught in the universities.

Keywords: participation, cooperative learning, new technologies, competences, educative innovation.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene como eje central el alumno y se basa en el desarrollo de procesos de enseñanza basados en la adquisición de competencias. Entre las capacidades docentes que se pretende desarrollar en el nuevo marco educativo se encuentra una habilidad necesaria para la gestión de actividades: la capacidad de reproducir destrezas de gestión de aprendizaje (Villar, 2004). La formulación y planificación de este tipo de actividades participativas nos sitúa de lleno en este nuevo sistema de aprendizaje, el proyecto Tuning o EEES.

Así, los sistemas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen deben permitir a los estudiantes un avance progresivo en su desarrollo personal en varias dimensiones; incrementar su saber e ir descubriendo y comprendiendo la variedad y complejidad del mundo que los rodea; despertar la curiosidad intelectual; estimular el sentido crítico; y adquirir una mayor y progresiva autonomía.

El EEES fomenta el uso de metodologías participativas en las que los estudiantes puedan desarrollar el aprendizaje cooperativo, de modo que en la Enseñanza Superior se puedan aplicar nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje innovadoras, que van más allá de las tradi-



cionales clases magistrales. Estas actividades exigen de un esfuerzo de la acción tutorial en la coordinación, organización, preparación, guía, seguimiento y evaluación de los estudiantes. Estas metodologías distan mucho de la enseñanza tradicional en la universidad española, en la que la modalidad más utilizada es la lección magistral, que no es la estrategia más recomendable para que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el alumno, tal y como implica la plena introducción del Proceso de Bolonia. Así, para poder desarrollar de forma acertada las competencias en la Universidad será necesario que tanto alumnos como profesores sean capaces de desarrollar nuevas formas de pensar, nuevas maneras de sentir, nuevas formas de relacionarse y nuevas maneras de actuar (Lucas, 2007; Martínez González 2010a; Poblete y Villa 2007).

Por tanto, es necesario promover enfoques más plurales de la actividad docente, capaces de aumentar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Así, De Miguel Díaz *et al.* (2006a) seleccionan diversos procedimientos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, entre los que destaca el “aprendizaje cooperativo”, cuya finalidad principal es que los estudiantes aprendan de modo activo y colaborativo, a partir de las sinergias que se generan entre ellos. Esta estrategia de aprendizaje se sustenta en equipos de trabajo pequeños, es decir, un grupo de estudiantes de reducido tamaño, que trabajan juntos hacia una tarea en grupo, en la que cada uno de los integrantes del equipo es responsable de un resultado, que no se puede alcanzar a menos que los miembros del grupo trabajen juntos (Trujillo Sáez, 2002). Constituye un tipo concreto de colaboración, una forma definida de acción pedagógica, reconocible por los elementos que la integran (García del Dujo y Suárez Guerrero, 2011). Prioriza la cooperación y la colaboración frente a la competición y posibilita el aprendizaje basado en competencias (De Miguel Díaz, 2006b).

No obstante, existen diversas definiciones sobre competencias, que difieren entre sí en pequeños matices, pero que no hacen sino contribuir a desarrollar un concepto borroso (Gil *et al.*, 2011). Le Boterf (2001) entiende por competencia el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para desempeñar una función. Por su parte, el



Proyecto Tuning (2003) delimita las competencias desde la óptica de los resultados de aprendizaje y las define como “conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de mostrar al final del proceso educativo”.

No obstante, la Declaración de Bolonia indica que los planes de estudios deben ofrecer una formación adecuada que permita desarrollar los perfiles profesionales definidos en cada titulación. Dicha formación debe permitir a los estudiantes adquirir una serie de conocimientos y habilidades que, en el lenguaje propuesto por la Declaración de Bolonia, se denominan *competencias*. Éstas pueden clasificarse en tres tipos: específicas, genéricas y transferibles (ANECA, 2005).

Las competencias **específicas** se relacionan con el área de conocimiento, las **genéricas** o transversales se refieren a los atributos que debería tener un grupo social en particular, y aluden a la capacidad organizativa y de relación del individuo con su entorno. Finalmente, las **competencias transferibles** permiten desarrollar la discrepancia existente entre la teoría y la realidad (ANECA, 2005).

Así, el aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que posibilita el aprendizaje basado en competencias, como metodología activa que implica una mayor participación de los estudiantes. Si queremos que los estudiantes desarrollen la competencia de trabajo en equipo, habrá que ponerlos a trabajar en equipo; para desarrollar la comunicación oral, habrá que darles la oportunidad de que se expresen públicamente; para desarrollar la responsabilidad habrá que asignarles tareas en las que puedan demostrar su grado de compromiso (Gil *et al.*, 2007; Villar, 2004).

De hecho, se afirma que el aprendizaje cooperativo proporciona una situación de aprendizaje más dinámica, atractiva y divertida, otorgando al alumno más responsabilidad y poder sobre su propio aprendizaje, aumentando su percepción de autonomía y competencia (León *et al.* 2011).

En este trabajo se exponen dos actividades metodológicas en las que se desarrollan estrategias de participación que favorecen el aprendizaje cooperativo: la mesa redonda y el debate dirigido.



Para las dos actividades se organizan los alumnos³ en equipos de trabajo en los que se profundiza en el tema elegido. El profesor tutor facilita a cada grupo documentación y páginas web de interés relacionadas con el tema a estudiar. Los alumnos disponen de una semana para revisar este material, y cualquier otro que puedan encontrar relacionado con el tema elegido. A continuación se realiza la mesa redonda, en la que cada alumno convocado dispone de algunos minutos para exponer su punto de vista sobre el tema de debate. Después de esta exposición con argumentos y datos, se realiza el debate dirigido por el profesor. El educador plantea además cuestiones para animar el debate y profundizar en asuntos importantes. Una vez se han discutido todos los puntos significativos, se redacta un informe con las conclusiones principales alcanzadas por el grupo.

Este tipo de acciones se pueden emplear en una gran variedad de temas y materias. En el trabajo actual se eligieron temas de debate sobre la Unión Europea, como consecuencia de la invitación de la Comunidad Autónoma a participar en unas jornadas denominadas “Debate Joven”, en las que intervienen tanto responsables políticos regionales, como parlamentarios europeos y otros expertos en la Unión Europea.

Esta actividad puede enmarcarse en la programación de alguna asignatura concreta, como por ejemplo Economía Española y Mundial, Derecho Internacional, Introducción a la Economía, Economía de la Unión Europea o Derecho de la Unión Europea, pero también en actividades socioculturales de carácter general. De hecho, incluye tanto trabajo autónomo del estudiante como trabajo en grupo, fomentando la participación, la cooperación, la ayuda mutua, la resolución de problemas, así como dar y aceptar opiniones de otros.

³ Agradecemos a nuestros alumnos su intervención en las actividades participativas para el aprendizaje cooperativo descritas en este artículo, en las que han trabajado con mucho entusiasmo y dedicación. Así mismo agradecemos su participación en las entrevistas realizadas para la culminación de este trabajo.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Estudio del comportamiento del Consumidor y Usuario ante las nuevas herramientas tecnológicas y nuevas metodologías de enseñanza-Aprendizaje en el espacio europeo de Educación Superior”, financiado por la Universidad Católica San Antonio, Murcia, España.



Este método permite a los participantes tanto discutir el tema elegido entre los miembros del grupo de trabajo, como también compartir sus conclusiones con jóvenes de otras universidades, así como con expertos en la materia, dado que las conclusiones alcanzadas por cada equipo participante se exponen en la Jornada Debate Joven. Además, durante la jornada se abre una sesión de preguntas, en la que todos los estudiantes pueden plantear preguntas a los expertos, generándose un nuevo debate muy constructivo.

Nuestra participación en la iniciativa “Debate Joven” parte de la primera edición, cediendo un crédito práctico en la asignatura Economía Española y Mundial, del segundo curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. En las siguientes ediciones hemos organizado un Seminario de Libre Configuración con el objetivo de incrementar la participación de estudiantes de otras titulaciones para conseguir un debate más interdisciplinar, contando con estudiantes tanto de diversas ingenierías como de Fisioterapia, Turismo y ADE. Para el título de grado, hemos considerado conveniente seguir colaborando con “Debate Joven”, incluyendo estas acciones dentro de los 1,5 créditos reservados para la participación en actividades socioculturales.

2. Métodos

En este epígrafe se describen los métodos empleados para conseguir el aprendizaje cooperativo, como metodología educativa alternativa a la lección magistral, con el objetivo principal de situar al alumnado universitario en el centro de su proceso de aprendizaje.

Como se ha indicado con anterioridad, se llevan a cabo dos actividades complementarias, la mesa redonda y el debate dirigido, para propiciar el aprendizaje cooperativo.

La cooperación “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los



demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson *et al.*, 1999).

Las dos técnicas empleadas son propias de las dinámicas de grupo, desarrolladas en campos como la Psicología social, industrial, clínica y el Trabajo social (Lufth, 1966). Actualmente, este tipo de actividades pueden encuadrarse en campos como la educación, la comunicación y también en la empresa.

2.1. Mesa redonda

La mesa redonda se define como una técnica de dinámica de grupos en la que un grupo de participantes o especialistas en un tema –que mantienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema y coordinados por un moderador– lleva a cabo una discusión de grupo (UOC, 2011).

La mesa redonda permite una comunicación mayor porque las personas reunidas saben que están equiparadas para poder comunicarse e intercambiar ideas de mejor manera, se dispone de tiempo y de turnos para participar, argumentar y defender la postura. Los mismos participantes se disponen también mejor al respetar el turno exigido por el moderador y para una escucha activa. Se dispone de un tiempo concertado para llevar a cabo la participación de cada uno de los miembros de la mesa redonda y luego se deja tiempo para que los oyentes pregunten. La organización espacial de la mesa puede ser semicircular, de manera que el moderador se coloca en el centro de la mesa y los participantes están frente al auditorio, o puede ser en forma de círculo, haciendo honor a su nombre. Por lo tanto, la mesa redonda permite muchas posibilidades: abordar temas complejos con todas las variables que se puedan desplegar, el planteamiento de hechos y opiniones sobre problemas y temas de discusión, la puesta en común de distintos puntos de vista con una información amplia y variada, suscitar interés hacia determinadas cuestiones motivando a la profundización, facilitar la puesta en común



para la búsqueda de soluciones, confrontar el mismo tema con distintos criterios y sobre distintos aspectos.

Para empezar, en la actividad que se comenta se plantea a los estudiantes los diversos temas para el debate, de modo que cada equipo elija uno de los posibles. Para esta tarea y también para la siguiente se forman grupos de entre 4 y 7 estudiantes. El profesor es el encargado de ayudar a los alumnos a buscar documentación y a establecer un plan de trabajo para completar la actividad.

Una vez que los alumnos han leído en profundidad la documentación disponible, se procede a realizar la mesa redonda.

El profesor es el moderador en la mesa redonda, presenta el tema a los participantes, establece los turnos de participación y centra las preguntas sobre las que se desarrollará la actividad, que habrán sido preparadas por los participantes.

La organización espacial de la mesa se realiza en forma semicircular, de modo que todos los participantes puedan verse. A continuación, cada miembro dispone de cinco minutos para expresar su punto de vista sobre la cuestión planteada por el profesor. En nuestro caso se plantearon tres cuestiones de interés sobre el tema de discusión, la Unión Europea. Esta actividad nos permitió plantear hechos y opiniones sobre los problemas a los que se enfrenta la UE, así como la puesta en común de diferentes puntos de vista con una vasta información.

Con el objetivo de no pasar nada por alto para la siguiente tarea, el profesor y un participante toman nota de las aportaciones de todos los estudiantes.

2.2. Debate dirigido

Una vez recopilados y estudiados los hechos principales y los diferentes puntos de vista que se han producido en la mesa redonda, el moderador (profesor) prepara la siguiente tarea, el debate dirigido. Esta-



blece los temas a discutir y los plantea a los estudiantes para su preparación y argumentación en el seno del debate.

En esta etapa, a diferencia de la anterior, los estudiantes debaten sobre los aspectos más relevantes que han generado puntos de vista diferentes o antagónicos en el desarrollo de la mesa redonda. Cada participante debe exponer su idea, interpretación o propuesta de solución al problema planteado con argumentos. El propósito es aunar posturas, por lo que no siempre gana el que tiene razón sino el que argumenta mejor sus propuestas y razonamientos.

En la fase de debate, el encargado de establecer los turnos de exposición y argumentación, así como de réplica, es el profesor. El moderador anuncia el tema a debatir, dirige el esquema de trabajo, expone el objetivo del tema, formula la primera pregunta y coordina la participación de los que forman parte del debate, teniendo en cuenta el tiempo en el que intervienen. La intención del moderador es facilitar la exposición de todas las posturas.

De este modo se fomenta la participación de todos los miembros del grupo, y se puede apreciar no sólo el conocimiento alcanzado de la temática del debate, sino la lógica de su argumentación, la actitud ante las críticas, la capacidad de comunicación, etc. En el debate, los participantes tienen que controlar sus pasiones y emociones, oír atentamente, respetar a los demás, ser empáticos y ser hábiles emocionalmente para que su intervención no pierda peso por subestimar la opinión de los otros participantes. Además, cada uno debe intervenir oralmente, expresándose con acierto y preparando los argumentos con lógica e inteligencia. Por tanto, en función de la discusión generada y de los argumentos en pro y en contra en cada cuestión, el debate dirigido puede durar tres sesiones de una hora de duración cada una.

De este modo, finalizado el debate dirigido los alumnos redactan sus conclusiones finales, que serán las que se expongan en la jornada "Debate Joven", para compartirlas con jóvenes de otras universidades y ámbitos educativos. Se trata de una propuesta común y consensuada de todo el equipo de trabajo. En esta fase se pone de manifiesto, con



especial énfasis, la capacidad de análisis y síntesis y la comunicación escrita en lengua nativa. En suma, la interacción social que se genera posibilita la adquisición de competencias transversales (León *et al.* 2011).

El enfoque didáctico de estas actividades está en consonancia con el EEES, pretende lograr la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte de los alumnos, pero fomentando y mejorando su pensamiento crítico y su independencia intelectual (Martínez González, 2010b).

2.3. Uso de nuevas tecnologías

Las conclusiones de los grupos de trabajo (para la mesa redonda), así como las generales (que emanan del debate dirigido) se publican en la página web a través del *campus* virtual de la universidad y se cuelgan en la web de “Debate Joven” (<http://www.debatejoven.eu>).

Además, cada equipo de trabajo debe nombrar un portavoz, para que lea las conclusiones en público el día de la celebración de la jornada.

La jornada es retransmitida en directo por Internet y la página permanece activa en la actualidad, permitiendo el acceso a cualquier usuario a todas las jornadas realizadas y a las conclusiones de todos los grupos de trabajo que han participado a lo largo de las diferentes ediciones.

2.4. Instrumentos

En este caso, para la evaluación del uso del método de la mesa redonda y el debate dirigido decidimos aplicar una metodología cualitativa, mediante una entrevista semiestructurada, investigando acerca de la percepción del aprendizaje de las competencias por parte de los alumnos implicados en la actividad.

En la tabla 1 se muestran las ocho competencias a desarrollar, de acuerdo con las establecidas en los planes de estudio de la universidad, concretadas en resultados de aprendizaje, tal y como propone el Proyecto Tuning (2003).

TABLA 1
COMPETENCIAS A DESARROLLAR

| COMPETENCIAS A TRANSVERSALES | |
|-------------------------------------|--|
| T1 | Capacidad de análisis y síntesis. RA: Comprender, razonar y sintetizar contenidos en el ámbito de la economía. |
| T2 | Capacidad de organización y planificación. RA: Gestionar y organizar la información adquirida durante el proceso de aprendizaje en el ámbito de la economía. |
| T3 | Comunicación oral y escrita en lengua nativa. RA: Comunicar adecuadamente y con efectividad, información, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de la economía. RA: Utilizar una estructura lógica y escribir con corrección ortográfica. |
| T6 | Capacidad de gestión de la información. RA: Organizar y saber utilizar la información procedente de diferentes contextos en el ámbito de la economía. |
| T9 | Trabajo en equipo RA: Adquirir e implementar estrategias de colaboración y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo. |
| T14 | Razonamiento crítico. RA: Emitir juicios y posicionarse críticamente ante la diversidad de las diferentes situaciones que se pueden dar en el ámbito de la economía. |
| T24 | Capacidad de reflexión. RA: Pensar de forma razonada y crítica acerca de cuestiones relacionadas con su estudio en el ámbito de la economía. Competencias específicas |
| E11 | Conocer y aplicar los conceptos básicos de Economía Española y Mundial. RA: Capacidad para comprender y valorar la importancia que para nuestro país supone la pertenencia a la Unión Europea. |

T: Transversal. E: Específica. RA: Resultados de aprendizaje.



La metodología cualitativa permite una aproximación a las valoraciones personales y otorga un margen mayor a la interpretación del investigador (Peña, 2011). Por sus características, la entrevista cualitativa se sitúa entre una conversación informal y una entrevista formal; ello porque su intencionalidad está planeada y determina el curso de la interacción (Aravena *et al.*, 2006). De acuerdo con estos autores, el interés por desarrollar entrevistas semiestructuradas nace de la expectativa de que será más probable que las personas entrevistadas manifiesten sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario. La realización de este tipo de entrevista se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación de preguntas cerradas dirigidas por hipótesis. La hipótesis de este estudio es favorable a creer en la adquisición de competencias a través de la consecución de resultados de aprendizaje mediante el uso de metodologías de enseñanza participativas, en este caso la mesa redonda y el debate dirigido. Así, para comprobar el alcance de la adquisición de competencias por parte de los participantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de alumnos que habían participado en la actividad sobre la Unión Europea, que colaboraron de forma voluntaria con la investigación.

La estructura de las entrevistas contenía para cada competencia una pregunta abierta sobre la percepción del entrevistado acerca de la adquisición de la competencia. A continuación se preguntó, mediante cuestiones cerradas, sobre los resultados de aprendizaje conseguidos en cada competencia, y sobre si habían aprendido más con las actividades realizadas que con una clase magistral en una escala de valoración de: nada, algo, suficiente, bastante y mucho.

3. Resultados

En este epígrafe se resaltan los resultados, mediante el análisis de las entrevistas realizadas de la percepción de los participantes sobre su aprendizaje basado en la adquisición de competencias.

Las entrevistas se realizaron a un total de 11 egresados, con edades comprendidas entre 22 a 29 años, que habían cursado las titulaciones



de Administración y Dirección de Empresas y Turismo, siete mujeres y cuatro hombres. Para contactar con los alumnos participantes se enviaron cartas, mediante un correo electrónico, a los 20 estudiantes que realizaron la actividad en el curso académico anterior. De ellos, 11 (55%) mostraron su interés en participar en el estudio, de forma voluntaria, contestando a las preguntas que les hicimos, respondiendo según las instrucciones indicadas.

Respecto a la primera competencia, sobre la capacidad de análisis y síntesis, todos los entrevistados reconocieron en la pregunta abierta que las dos actividades realizadas contribuyeron positivamente a su aprendizaje de esta competencia. Entre otros comentarios destacamos el siguiente: “el debate me ha enseñado a quedarme con la esencia de lo que se expone. Lo que es fundamental para poder hacer un análisis de forma general y saber explicar después, de forma global y a grandes trazos, las ideas expuestas”.

En la parte de resultados de aprendizaje acerca de si los estudiantes habían comprendido contenidos en el ámbito de la economía, prácticamente todos reconocieron su adquisición. Además, casi todos, 9 de 11 indicaron que habían aprendido más con las actividades participativas que con una lección magistral. Además, su valoración en la escala fue alta.

La segunda competencia sobre la que versaba la entrevista era la capacidad de organización y planificación. Casi todos los alumnos expresaron su conformidad con el aprendizaje de esta competencia: “Sí, puesto que la forma estructurada en la que se presenta el debate es la base con la que se van percibiendo las ideas sintetizadas y se comienza a organizar una serie de información con el fin de plasmarlo en los ejercicios propuestos por los docentes al cargo”; “sin duda, ya que se estipularon unos plazos para finalizar el trabajo, en el que todos cumplimos con los objetivos marcados”; “rotundamente sí, ya que se realizó todo el proceso íntegramente en equipo”.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, casi todos los estudiantes reconocieron que habían gestionado y organizado la información y casi



todos afirmaron aprender más que con una clase magistral. Las apreciaciones en la escala fueron relativamente buenas.

La tercera competencia que tenían que evaluar era la comunicación oral y la lengua escrita. Casi todos reconocieron haber aprendido: “el aprender a sintetizar la esencia de un debate de manera que una tercera persona lo entendiese siempre es un entrenamiento positivo”; “sin lugar a dudas nos permitió desarrollar nuestra habilidad de comunicación oral”; “Además, a la hora de elaborar las conclusiones pusimos en práctica y mejoramos nuestra capacidad escrita, pues aunque sólo escribía una persona, lo hacía de lo consensuado en el grupo”.

Respecto a los resultados de aprendizaje sobre si habían conseguido comunicar de forma adecuada ideas, problemas y soluciones, casi todos expresaron su conformidad. En cuanto a si habían utilizado una estructura lógica y con corrección ortográfica, contestaron que sí de forma unánime. Respecto a si habían aprendido más con estas actividades que mediante clase magistral, casi todos así lo estimaron.

La cuarta competencia versaba sobre la capacidad de gestión de la información. Cuatro encuestados le dieron mucha importancia a la adquisición de esta competencia en sus comentarios: “Es la principal capacidad adquirida”. “Sí, ya que tuvimos que investigar y sintetizar varios tipos de documentos, ordenarlos y exponerlos para que dieran la apariencia de un mismo texto fluido; por otro lado, la comunicación entre los miembros de mi equipo fue indispensable a la hora de unificar criterios y comprobar los avances individuales”.

Respecto a los resultados de aprendizaje sobre si han aprendido a organizar información procedente de diferentes contextos, casi todos lo han afirmado así. Acerca de si han aprendido más que en una clase ordinaria, casi todos se mostraron conformes salvo uno.

La quinta competencia es el trabajo en equipo. Todos admitieron haber aprendido a trabajar en equipo por avenencia: “Sí, ya que cuando realizamos el trabajo fue una actividad en equipo en la teníamos que llegar a una sola conclusión, lo que lleva a aprender a respetar otras



opiniones y reflexionar sobre las tuyas propias, además, tuvimos que designar a nuestro portavoz y hubo un ambiente envidiable”.

Respecto a los resultados de aprendizaje, en cuanto a si habían adquirido estrategias de colaboración y habilidades que favorecieran el trabajo en equipo, los entrevistados así lo afirmaron por unanimidad. Al preguntarles si habían aprendido más que con otros trabajos de grupo la respuesta fue moderada.

En la sexta competencia, referida a la adquisición de razonamiento crítico, también ha sido unánime su conformidad: “Sí, pues el hecho de que algunos de mis propios compañeros hayan llegado a conclusiones diferentes que no he compartido, o bien el que yo mismo me encontrase ante una idea errónea que mis propios compañeros me hicieran ver que no estaba en lo cierto, me ha ayudado a desarrollar mi razonamiento crítico”.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, salvo en dos casos, los estudiantes reconocieron haber emitido juicios y posicionarse críticamente ante las diversas situaciones que se pueden dar en el ámbito de la economía. Respecto a si habían aprendido más esta competencia que en su participación en clase, en general respondieron con apreciación moderada.

La séptima competencia trataba de la capacidad de reflexión. Todos los entrevistados manifestaron haber mejorado en esta capacidad. Un alumno comentó: “Sí, pues antes de llegar a una serie de conclusiones, tanto mis compañeros como yo hemos tenido que reflexionar sobre lo que se nos exponía y qué significaba; esto ayuda siempre a mejorar nuestra capacidad de reflexión”. Un segundo estudiante explicó: “A la vez que adquiero capacidad de razonamiento crítico adquiero las de reflexión. Las percibo como dos acciones sinérgicas”. En referencia a los resultados de aprendizaje de esta competencia, los estudiantes se mostraron de acuerdo con haber pensado de forma razonada y crítica acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la economía. Sin embargo, no quedó claro si habían aprendido más con su participación en una clase normal que con estas actividades participativas.



La octava competencia versaba sobre una competencia específica: si conocían y aplicaban los conceptos básicos de economía española y mundial. Los estudiantes, salvo uno, estuvieron de acuerdo en que los habían aplicado. Algunos comentarios destacan este aspecto. Un primer estudiante comentó: “Sí, de hecho esta actividad se desarrolló en el marco de las clases de Economía Española y Mundial y existía una estrecha relación entre la materia vista en clase y la temática del debate, lo me hizo ver la utilidad de este tipo de asignaturas tan teóricas”.

Cuando se les preguntó a los alumnos sobre los resultados del aprendizaje, en concreto si habían comprendido y valorado la importancia de pertenecer a la UE, respondieron afirmativamente por unanimidad. Además, a la pregunta sobre si habían aprendido más en esta competencia mediante estas actividades que mediante clase magistral, dieron una valoración alta.

4. Conclusiones

Sin duda, son diversas las actividades que se pueden emplear para desarrollar el aprendizaje cooperativo entre los alumnos. En este trabajo se ha profundizado en dos métodos de trabajo, la mesa redonda y el debate dirigido, complementados ambos con el uso de las nuevas tecnologías.

Desde el punto de vista de la innovación educativa, el desarrollo de la actividad descrita en esta disertación supone la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje distintas a las tradicionales clases magistrales, en las que el alumno se convierte sólo en un receptor de información. Por una parte, se despierta su curiosidad sobre la realidad sociocultural en un ámbito más global que el de su propio país; por otra, se fomenta la reflexión, la capacidad de síntesis, la creatividad y el espíritu crítico, lo que no siempre es fácil de conseguir mediante el desarrollo de las clases magistrales, tradicionales en el mundo universitario. De este modo se aplican los tres principios en los que se basa el Proceso de Bolonia: una mayor implicación y autonomía del estudiante, el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y el profesor como



agente creador de entornos de aprendizaje que estimulan al alumno (MEC, 2005; Lara y Rivas 2009; Villar, 2004). Este tipo de metodologías más activas, que permiten desarrollar de forma más acertada el aprendizaje basado en competencias en la universidad, exige que tanto alumnos como profesores sean capaces de desarrollar nuevas formas de pensar, nuevas maneras de sentir, nuevas formas de relacionarse y nuevas maneras de actuar (Lucas, 2007, Martínez González 2010a). En este trabajo se ha puesto de manifiesto el cambio de rol tradicional de profesor y alumnos. De una parte, el profesor se convierte en el ayudante del alumno, puesto que establece los tiempos de participación, dirige el debate, subraya los temas importantes, anima a la participación y modera el trabajo de los alumnos (Poblete y Villa, 2007). Por su parte, los estudiantes deben trabajar de forma autónoma para preparar ambas actividades, pero de forma conjunta y ordenada tanto en la mesa redonda como en el debate dirigido (Johnson *et al.*, 1999).

Así, el aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que posibilita el aprendizaje basado en competencias, como metodología activa que implica una mayor participación de los estudiantes (De Miguel Díaz, 2006b).

Nuestros resultados confirman que las actividades descritas, usando la metodología de aprendizaje cooperativo, facilitan la adquisición de competencias, y así lo perciben los participantes, poniendo de manifiesto su propia percepción de la competencia adquirida.

Respecto a la adquisición de las competencias, todos o casi todos los entrevistados reconocieron que las dos actividades realizadas –la mesa redonda y el debate dirigido de “Debate Joven”– contribuyeron positivamente a su aprendizaje de todas estas competencias. Los alumnos han destacado de modo especial la adquisición de dos competencias: la capacidad de gestión de la información y el uso de conceptos básicos de Economía Española y Mundial. Destacan también la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad de organización y planificación.



Además, ha resultado interesante comprobar mediante las entrevistas realizadas, que los participantes se muestran claramente a favor de las dinámicas de grupo realizadas, mesa redonda y debate dirigido, frente a las metodologías tradicionales utilizadas en la universidad, principalmente la lección magistral.

Por tanto, nos postulamos a favor de la tesis de Adamé Tomás (2009), en el sentido de que el trabajo en grupo es altamente beneficioso para la educación, no sólo como metodología para la realización de determinadas actividades escolares, sino como fin en sí mismo debido a los valores que desarrolla en las personas, tales como: saber escuchar, cooperación, responsabilidad, adquisición de actitudes activas, participativas, etcétera. En este sentido la dinámica de grupos, realizada mediante la mesa redonda y el debate dirigido, ha demostrado suficientemente que el trabajo de grupo ayuda, orienta y sirve para favorecer el desarrollo y evolución de cada persona dado su papel activo y protagonismo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo hemos percibido tanto los profesores participantes como los alumnos entrevistados.

Es importante señalar que la experiencia tiene tanto aspectos positivos como negativos. Entre los primeros podemos destacar el entusiasmo con el que trabajan la mayoría de los alumnos, aportando sus ideas y puntos de vista, involucrándose de forma activa en su propio aprendizaje. Entre los negativos, se podría mencionar que el papel del profesor dista mucho del tradicional, debe documentarse muy bien, ser empático, tener capacidad para dirigir el grupo, ser proactivo, supervisar el trabajo de los alumnos, etcétera. (Gil et al. 2007). Estos aspectos, sin duda requieren de un esfuerzo adicional y de una preparación extra, para la cual muchos profesores no están preparados. Es por ello, que si se quiere emplear nuevas metodologías educativas, los primeros que deben formarse son los propios formadores (Adamé Tomás, 2009).

Otro problema que puede presentarse es que nos encontremos con un grupo de estudiantes, pero no con un grupo apto para el aprendizaje cooperativo. Puede ocurrir que los alumnos no tengan la intención de trabajar en equipo, simplemente porque no desean hacerlo, se ven unos



a otros como competidores. Otra situación puede ser que nos encontremos con un grupo que esté dispuesto a trabajar juntos, pero que les asignemos tareas que no requieran un esfuerzo conjunto. En este caso habrá compañeros que se aprovechen del trabajo de los más responsables. En estas circunstancias, el profesor debe lograr la cooperación, por lo que si tiene bastante experiencia en actividades participativas, no le resultará muy difícil. En caso contrario, la tarea será más complicada, y deberá conocer bien los diferentes elementos de este tipo de aprendizaje (Johnson *et al.* 1999).

En nuestra experiencia nos hemos encontrado grupos de diversa índole, pero con el tiempo hemos logrado que todos los participantes se responsabilicen de las tareas a realizar. Si bien es cierto que en algunas ocasiones algunos alumnos han abandonado la actividad.

Otra dificultad añadida es la evaluación por competencias. En este contexto, no se trata sólo de evaluar al alumno por los conocimientos adquiridos, algo que ya se viene haciendo de modo tradicional en el mundo universitario. La cuestión no es sólo conocer si se ha alcanzado cada una de las competencias, sino el grado en que se alcanza cada una de ellas.

En definitiva, si queremos utilizar metodologías educativas en las que el alumno se convierta en el centro de su propio proceso de aprendizaje deberemos formarnos para tal fin, puesto que tendremos que conocer dichas metodologías, aplicarlas, formular las competencias a adquirir, medir su alcance y evaluar a nuestros alumnos mediante este sistema de aprendizaje basado en competencias tal y como postula el denominado EEES en el que estamos inmersos.



Referencias

- ADAMÉ TOMÁS, Antonio (2009). "Dinámicas de Grupo". *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, Vol. 20, pp. 1-9.
- ANECA (2005). *Libro Blanco*. Título de Grado en Economía y Empresa. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ARAVENA, M.; KIMELMAN, E.; MICHELI, B.; TORREALBA, R. y ZÚÑIGA, J. (2006). *Investigación educativa I*, Chile: AFEFCE y Universidad Archis.
- DEBATE JOVEN (2011). <http://www.debatejoven.eu> (se puede acceder desde la web a todas las ediciones que se han celebrado hasta ahora). [Consulta 2012, 03 de enero].
- DE MIGUEL, Mario (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (Dir.) (2006b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2011). Disponible en: <http://www.eees.es/es/home> [Consulta 2012, 2 de enero].
- GARCÍA DEL DUJO, A. y SUÁREZ GUERRERO, C. (2011). "Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo". *Revista de Educación*, Vol. 354, pp. 473-498.
- GIL MONTOYA, C.; BAÑOS NAVARRO, R.; ALÍAS SÁEZ, A. y GIL MONTOYA, M.D. (2007). "Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias". VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo, pp. 63-72. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf> [Consulta 2011, 10 de diciembre].
- GIL, C.; MONTOYA, M.G.; HERRADA, R.I.; BAÑOS, R.; MONTOYA, F.G.; MANZANO-AGUGLIARO, F. (2011). "Cooperative learning and electronic group portfolio: tutoring tools, development of competences and assessment". *International Journal Learning Technology*, Vol. 6 (1), pp. 46-61.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf [Consulta 2012, 2 de enero].



- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educativo.
- LARA, S. y RIVAS, S. (2009). "Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, *role-playing* y video digital". *Educación XXI*, Vol. 12, pp. 67-96.
- LE BOTERF, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEÓN, B.; FELIPE, E.; IGLESIAS, D. y LATAS, C. (2011). "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". *Revista de Educación*, Vol. 354, pp. 731-745.
- LUCAS, Susana (2007). "Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 11 (5), pp. 125-158.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, José A. (2010a). "La naturaleza de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2 (22), pp. 1-11. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/jamg.htm> [Consulta 2011, 28 de diciembre].
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, José A. (2010b). "Las competencias del profesor en la educación superior". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2 (21), pp. 1-13. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.pdf> [Consulta 2011, 27 de diciembre].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- PEÑAACUÑA, Beatriz (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión net.
- POBLETE, M. y VILLA, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2002). "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua". Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla, Vol. 32, pp. 147-162. Disponible en: <http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf> [Consulta 2011, 5 de diciembre].
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO y UNIVERSIDAD DE GRONINGEN (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.



UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUÑA (UOC). *Técnicas*. Disponible http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecnicas/viu39.htm [Consulta 2011, 16 de diciembre].

VILLAR, Luis M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.