

**Percepciones hacia el
aprendizaje cooperativo del
alumnado del Máster de
Formación del Profesorado de
Secundaria**

**Perceptions toward
cooperative learning in
students of Master for the
Secondary Teacher Training**

Pilar Gil Molina

Universidad del País Vasco (España)

Pilar Gil Molina

Universidad del País Vasco (España)

Resumen

Este estudio cualitativo ha explorado las percepciones del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS) de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) sobre el aprendizaje cooperativo (AC). La muestra ha estado formada por 65 sujetos matriculados en 6 especialidades diferentes del MFPS y que han trabajado de forma colaborativa en 15 grupos de trabajo en la materia "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad". Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario de preguntas abiertas que ha sido respondido por cada grupo de trabajo. Se han obtenido un total de 273 respuestas

Abstract

This qualitative study explored the perceptions of students of the Master Teacher Training in Secondary Education, High School, Vocational Training and Language Teaching (MFPS) at the University of the Basque Country - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) on cooperative learning (AC). The sample has been composed by 65 subjects of six different specialities of the MFPS. Students have worked collaboratively in 15 groups on the subject "Learning and Personality Development". For data collection we used a questionnaire with open questions was completed by each working group. We have obtained a total of 273 responses for three

correspondientes a tres categorías: 1) Identificación de los aprendizajes realizados en la materia; 2) Identificación de los aprendizajes realizados sobre el trabajo colaborativo; y 3) Valoración de la experiencia con la metodología de AC. Del análisis cualitativo de la opinión vertida por los grupos cabe destacar, que la totalidad de ellos ha realizado una evaluación positiva de la experiencia, que para algunos ha resultado ser novedosa. Las percepciones del alumnado señalan que el AC puede potenciar aprendizajes relacionados con la materia y con las competencias de trabajo grupal. La mayoría se muestra convencida de que esta metodología les será de utilidad como herramienta de trabajo en su futuro profesional como docentes de Educación Secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, formación del profesorado de Secundaria, alumnado universitario, metodologías activas de enseñanza.

categories: 1) Identification of the knowledge acquired about the subject; 2) Identification of the knowledge acquired on the collaborative work; and 3) Evaluation of the experience with the AC methodology. The main conclusion is that all of the groups made a positive evaluation of the experience, which for some proved to be novel. The perceptions of students indicate that AC can enhance subject learning and group work skills; and that this methodology will be useful as a tool in their future careers as teachers of secondary education.

Key words: Cooperative learning, Secondary teacher training, university students, active teaching methods.

Introducción

El proceso de adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto cambios en la estructura de la formación universitaria y cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje más adecuadas al nuevo paradigma de aprendizaje como desarrollo de competencias. La formación inicial del profesorado de Secundaria ha experimentado también estos cambios. En relación al primero de ellos, el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante, MFPS) regulado por la Orden Ministerial 3858/2007 de 27 de diciembre (BOE 19 de diciembre de 2007) vino a reemplazar definitivamente al denominado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), nacido en el año 1970 y que, durante casi cuarenta años, fue el encargado de proporcionar la formación inicial para la docencia al profesorado de Secundaria (González, 2010). En relación al segundo tipo de cambios, el proceso de convergencia en el EEES ha dado lugar a un renovado impulso a las metodologías orientadas al aprendizaje activo y constructivo del alumnado como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o en Proyectos (PBL), el Método del Caso (MdC) y el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC), entre otras (Benito y Cruz, 2005; De Miguel, 2006; Exley y Dennick, 2007; Zubimendi, Ruiz, Carrascal y de la Presa, 2010). El presente estudio cualitativo ha tratado de indagar en las posibilidades de este cambio metodológico en el

MFPS implementando el AC en una de las materias del mismo y recogiendo la opinión del alumnado participante.

Marco teórico

En las aulas, tanto en las universitarias como en las de otros niveles educativos, es habitual agrupar a los alumnos y alumnas y organizarles en grupos. Del mismo modo, es habitual que el profesorado que realiza esta distribución de los estudiantes en grupos afirme que emplea la metodología de *“trabajo en grupo”*, *“trabajo grupal”*, *“aprendizaje cooperativo”* o incluso *“aprendizaje colaborativo”*. Sin embargo, la organización del aula no convierte automáticamente a los grupos en grupos cooperativos, aunque esa haya sido la intención del docente. Incluso en algunas ocasiones, el grupo de estudiantes que convive en un aula no puede ser siquiera considerado como grupo social y es únicamente un *“agregado forzoso”* (López Noguero, 2005).

Johnson, Johnson y Holubec (2006) diferencian cuatro tipos de grupos: el *“grupo de pseudoaprendizaje”*, el *“grupo de aprendizaje tradicional”*, el *“grupo de aprendizaje cooperativo”* y el *“grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento”*. En el *“pseudogrupo”* sus integrantes acatan la consigna de trabajar juntos, pero cada uno ve a los demás como rivales y se centra en sus metas individuales, sin conseguir por tanto una identidad grupal. En el *“grupo de aprendizaje tradicional”* sus miembros trabajan juntos y se reparten las tareas, pero éstas no requieren un trabajo conjunto y habitualmente cada uno espera sacar algo del intercambio con los otros. En los grupos que pueden ser definidos como *“grupos cooperativos”*, sus miembros trabajan juntos de buen grado, emplean diferentes técnicas y dinámicas grupales, comparten un objetivo grupal, entienden que su rendimiento depende del esfuerzo colectivo y, además, cada uno promueve el buen rendimiento de los demás y se prestan apoyo mutuo, lo que les motiva. El *“grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento”*, reúne las características del anterior pero se diferencia de él por el éxito del grupo y por su elevado nivel de compromiso recíproco. Este tipo de grupo parece ser escaso porque la mayoría de los grupos no llega a alcanzar este nivel de desarrollo.

Por tanto, si bien se utilizan como sinónimos los términos *“trabajo en grupo”*, *“trabajo grupal”*, *“aprendizaje cooperativo”* y *“aprendizaje colaborativo”*, en la práctica no son lo mismo aunque estos conceptos están relacionados. Por un lado, como señala, Apodaca (2006) el *“aprendizaje cooperativo”* sería la estrategia idónea para el *“trabajo en grupo”*. Por otro, el *“aprendizaje cooperativo”*, como el *“aprendizaje colaborativo”* tienen aspectos en común: ambos se fundamentan en el enfoque constructivista del aprendizaje y éste destaca la necesidad de la interacción social y de trabajo con otros (Panitz, 2001). El *“aprendizaje colaborativo”* tiene un carácter de cooperación, ya que lo que se les plantea a los miembros de un grupo es trabajar juntos para alcanzar unos objetivos comunes (Johnson, Johnson y Holubec, 2006). El *“aprendizaje cooperativo”* (en adelante, AC) es un enfoque interactivo que implica que los alumnos aprendan unos de otros (Lobato, 1997, 1998) y que requiere organizar a los alumnos y alumnas en grupos en los que entablen relaciones responsables que les motiven al cumplimiento de sus obligaciones académicas y alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991). La responsabilidad compartida, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal; además de la utilización de técnicas que desarrollen las habilidades interpersonales (comunicarse, organizar el

trabajo, tomar decisiones, alcanzar acuerdos, evaluar el trabajo realizado y las relaciones entre los miembros del grupo) aparecen entre los elementos que diferentes autores vinculan al AC (Felder y Brent, 2001; Johnson *et al.*, 2006; Torrego y Negro, 2012).

Finalmente, según Johnson *et al.* (2006) el AC puede llevarse a cabo a través de tres tipos de grupos de aprendizaje: los grupos informales que operan juntos durante un breve espacio de tiempo (el necesario para realizar una tarea determinada: centrar la atención, procesar una información cerrar una clase, por ejemplo); los grupos formales que funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase (el necesario para lograr los objetivos comunes y completar la tarea asignada) y los grupos de base cooperativos con funcionamiento a largo plazo (por lo menos de casi un año) con metas compartidas y apoyo mutuo entre sus miembros que tienen una elevada cohesión e identidad grupal.

A manera de resumen, el AC se define como:

“El uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas (generalmente, de cuatro o cinco) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo.” (Pujolàs, P., 2008:14)

La puesta en práctica de esta estrategia didáctica ha sido ampliamente estudiada. La primera investigación sobre el empleo del AC se hizo en 1898, y desde entonces se han efectuado unos 600 estudios experimentales y más de 100 estudios correlativos sobre el método de *aprendizaje cooperativo*, contrastándolo con el competitivo e individualista (Johnson *et al.*, 2006). Sus resultados han comprobado la influencia del AC en la mejora del rendimiento, en general, y del aprendizaje de distintas áreas (las matemáticas, la música, la lengua, etc.) en particular. Estas investigaciones se han realizado y se siguen realizando a nivel internacional, con poblaciones de diversos niveles de estudios, incluido el universitario. Como ejemplo, cabe citar la realizada en la UPEL-IPB (Universidad Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto) de Venezuela con alumnado universitario de las asignaturas “*Tecnología de Materiales*” y “*Ejecución de Proyectos de investigación Educativa*” por Maldonado y Sánchez (2012). Investigación que confirmó los rendimientos académicos y la satisfacción de la muestra participante con la metodología experimentada.

Entre las investigaciones llevadas a cabo sobre el empleo del AC en las renovadas titulaciones de grado y de posgrado de las universidades españolas, se encuentra la llevada a cabo por Pegalajar y Colmenero (2012, 2013). Estas autoras realizaron un estudio para conocer las percepciones hacia el AC en los y las estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. Una muestra de 416 estudiantes de estas titulaciones respondió en el curso 2012-13 al *Cuestionario de evaluación sobre aprendizaje cooperativo en ámbitos universitarios*, construido con una escala Likert diseñada *ad hoc* para conocer la opinión del alumnado. Los resultados obtenidos mostraron la percepción favorable del alumnado encuestado hacia esta metodología. También encontraron que el alumnado de mayor edad y el del Grado de Infantil era el que se mostraba más receptivo hacia esta metodología. Según el grado de acuerdo manifestado con las opciones planteadas por el cuestionario, las autoras del estudio afirman que el alumnado entiende que este tipo de actividades mejora el aprendizaje

de los contenidos propios de la materia, además de potenciar competencias como las de discusión y trabajo en grupo, y aumentar su motivación e interés.

También en el Grado de Educación Infantil, pero en la Universidad de Zaragoza, Escolano-Pérez, Tomás-Aragonés y Herrero (2012) realizaron una experiencia de AC con una muestra de 29 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil. Para evaluar los resultados de la misma emplearon un cuestionario de tipo cualitativo en el que los estudiantes debían indicar tres ventajas y tres inconvenientes tanto del aprendizaje colaborativo como de las clases magistrales. El 14-15% de los estudiantes señaló que el AC fomenta las relaciones sociales, permite aprender a trabajar en equipo y a profundizar en los temas. En menor proporción (9%) indicaron que: aumenta su implicación en el estudio, facilita el aprendizaje por la cercanía con los compañeros y permite el contraste e integración de diferentes opiniones y puntos de vista entre los miembros del grupo. También percibieron otras ventajas como la de aprender a comunicar y a hablar en público (4,54%). Entre los inconvenientes señalaron a la gran dedicación de tiempo que requería (24,14%) y la falta de exactitud o confianza en la información o explicaciones procedentes de los compañeros en relación a la procedente del profesorado (15,52%). Además de las discusiones y desacuerdos (13,79%) y el reparto no equitativo del trabajo (10,34%). Los autores interpretaron estos resultados con una cierta resistencia al cambio metodológico por parte de los estudiantes.

Otros estudios como el de Barba, Martínez y Borrego (2012) evidenciaron la alta valoración del trabajo grupal en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Los autores diseñaron un proyecto de aprendizaje a realizar con una metodología colaborativa, y a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* recogieron el grado de acuerdo del alumnado participante ante una serie de afirmaciones que debían valorar. La valoración fue en general positiva (100%), si bien destaca el elevado grado de acuerdo (63,87%) de la muestra con la afirmación de que el aprendizaje conseguido en el grupo de trabajo había sido muy alto. No obstante, respecto al AC el alumnado afirmó que si bien el conocimiento teórico adquirido sobre este tema era satisfactorio, no eran capaces de trasladarlo a la realidad educativa. Concluían los autores que el peso de la tradición y de los recursos que conocen tienen más influencia que los ideales teóricos aprendidos y recurren a aquellos al resolver las actividades que se les proponían.

León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) justifican la inclusión de contenidos del AC en la formación inicial del profesorado de Secundaria porque son necesarios para ejercer la profesión docente en Enseñanza Secundaria, debido a los efectos positivos conseguidos por esta metodología. Algunas investigaciones realizadas en el renovado MFPS confirman estos efectos. Carrasco y Giner (2011) realizaron durante el curso 2009-10 una investigación en el MFPS de la Universidad de Alicante y contextualizada en la asignatura "*Diseño y Desarrollo Curricular*" que corresponde al módulo de formación genérica. Tras realizar una propuesta metodológica de aprendizaje activo, recogieron las percepciones de aprendizaje de una muestra accidental de 45 estudiantes matriculados en el Máster y que respondieron a un cuestionario *on-line* con diferentes tipos de preguntas (cinco eran de respuesta abierta y siete con formato de escala Likert). Los resultados indican que casi un 67% de la muestra estaba bastante o muy satisfecho con el aprendizaje realizado (valores "4" y "5" en una escala de "1" a "5"). En las percepciones recogidas a través de las preguntas de respuesta abierta destacaban especialmente la orientación práctica y

la utilidad de las actividades propuestas en las sesiones y la participación del alumnado conseguida en las sesiones. Entre otros aspectos, el alumnado señalaba también como positiva la coherencia entre el diseño de la asignatura y su desarrollo.

Otra investigación realizada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), en el curso 2011-12 y en el marco de la asignatura *“El Departamento de Orientación y la tutoría en Educación Secundaria”* (Álvarez, Domínguez y Prieto, 2012; Álvarez y Domínguez, 2012; Domínguez, Prieto y Álvarez, 2012) también se sitúa en esta línea. Organizaron al alumnado del Máster de Educación Secundaria en grupos cooperativos de aprendizaje orientados a la realización de un producto final (un proyecto de intervención) y se realizó una evaluación continua en el cuaderno de equipo en el que los participantes recogieron sus valoraciones. Los autores afirman que el alumnado participante destacó, entre otros, el aprendizaje de: actitudes de responsabilidad, sinceridad, templanza, confianza, apertura de mente, empatía, relación interpersonal, compromiso, acogida de las aportaciones de los compañeros, coherencia entre teoría y práctica.

En la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, Guisasola, Barragués y Garmendia (2013) realizaron un estudio cualitativo de casos con una muestra formada por cuatro estudiantes del MFPS de la UPV-EHU matriculados en la especialidad *“Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología”*. Entre sus conclusiones, los autores señalan que, si bien en los programas de los módulos específicos se aprecia el uso de metodologías constructivistas, las concepciones previas de los cuatro estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias se habían mantenido o habían sido sólo ligeramente modificadas debido en parte a las experiencias previas de los estudiantes en secundaria y universidad. Apuntaban a la necesidad de modificar la forma de impartición del MFPS, y hacer más uso de estrategias de enseñanza que analizaran escenarios reales de problemas de la enseñanza secundaria para poder incidir en las concepciones previas de los estudiantes y en su práctica como futuro profesorado.

Diseño metodológico

Se ha planteado un estudio exploratorio de tipo cualitativo que pretende indagar en las percepciones del alumnado del MFPS de la UPV-EHU sobre el aprendizaje con esta metodología activa.

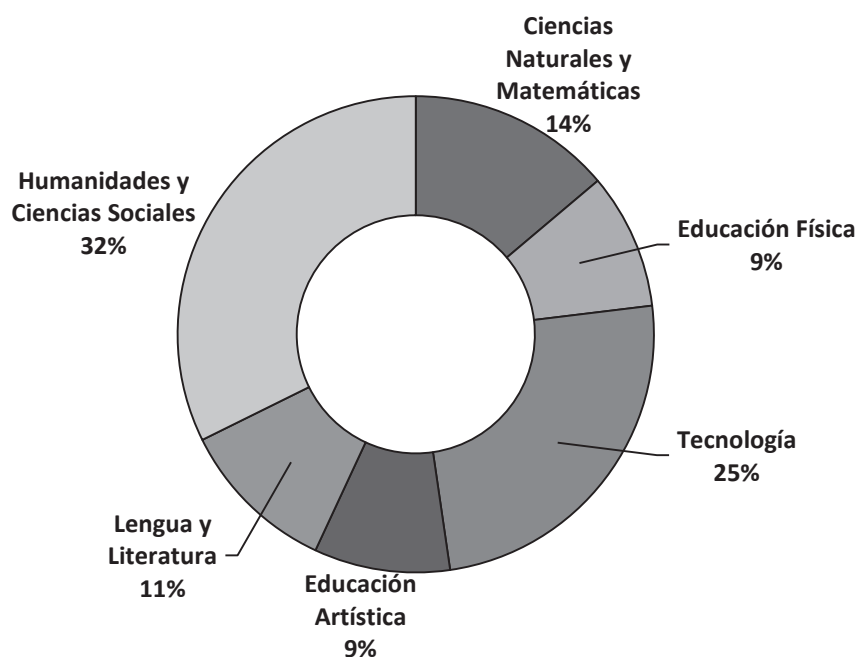
Contexto

El programa formativo del MFPS de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) consta de 60 créditos que se distribuyen en tres módulos formativos: Módulo Genérico, Módulo Específico (relacionado con los estudios universitarios previamente realizados por el alumnado) y el Practicum (que incluye las prácticas y el Trabajo de Fin de Master o TFM). La distribución de la carga académica en estos módulos es de 18, 24 y 18 créditos respectivamente. Este estudio se ha realizado en el Módulo Genérico del MFPS en la materia denominada *“Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”* (6 créditos), en la que se imparten las asignaturas (3 créditos cada una): *“Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia”* y *“Psicología de la Educación en Secundaria”*. Ambas son impartidas por la misma profesora, y suponen la tercera parte del total de créditos del Módulo Genérico.

Las competencias que esta materia trata de desarrollar en el alumnado son (Real Decreto 3858/2007): 1. Conocer las características del alumnado de estas etapas educativas, sus contextos sociales y motivaciones. 2. Comprender el desarrollo de la personalidad de este alumnado y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. 3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. 4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje. El temario abarca contenidos relacionados con el desarrollo de la personalidad en la adolescencia (incluyendo el desarrollo biológico, cognitivo y psicosocial) y con las diferentes perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las variables intra-personales o individuales y las variables inter-personales o sociales relacionadas con estos procesos y la intervención en los mismos.

Participantes

La muestra de tipo accidental o causal ha estado integrada por 65 alumnos (n=34) y alumnas (n=31) de un total 75 matriculados en el curso 2012-13 en el módulo genérico del campus de Gipuzkoa del MFPS de la UPV-EHU. El alumnado participante estaba matriculado en seis especialidades distintas (ver Gráfico 1): Ciencias Naturales y Matemáticas=9; Humanidades y Ciencias Sociales=21; Tecnología=16; Educación Artística=6; Lengua y Literatura=7 y Educación Física=6. Quedaron excluidos de la muestra los alumnos y alumnas matriculados en la especialidad de Orientación Educativa, que obtuvieron la convalidación de la materia. El alumnado formó los grupos según sus propios criterios. Quedaron constituidos un total de 15 grupos: 8 grupos de 5 personas; 4 grupos de 4 miembros y 3 de 3 personas). En 10 grupos se integraron alumnos procedentes de dos o más especialidades diferentes. Los 5 grupos restantes se formaron con alumnado matriculado en la misma especialidad: 2 grupos de Humanidades y Ciencias Sociales, 1 grupo de Matemáticas y Ciencias Naturales (procedentes en su totalidad de Química), 1 grupo de Tecnología y 1 de Educación Física.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Participantes (%) según su especialidad.

Procedimiento

Para poder conocer la opinión del alumnado del MFPS en torno al AC el primer paso fue incluir éste en la metodología de trabajo y evaluación de la materia. Por este motivo se diseñaron una serie de tareas que el alumnado debía realizar colaborativamente en pequeños “*grupos formales de trabajo colaborativo*”, entendidos como se han definido en el marco teórico. Estos habían de estar formados por 4 estudiantes (aunque también se admitían grupos de 3 o de 5 miembros).

En la primera sesión de clase se expuso al alumnado el planteamiento de trabajo de la materia. Se definieron: las competencias a desarrollar, el temario de cada asignatura, el tipo de tarea a realizar, la metodología de AC y los criterios de evaluación. Se entregó al alumnado un cronograma con las tareas (actividades, ejercicio, prácticas...) a realizar y su distribución en las sesiones de clase correspondientes (8 horas semanales distribuidas en: dos sesiones de 2 horas y media y otras dos sesiones de hora y media de duración). Cada tarea precisaba de:

1. Lectura de unos materiales facilitados por la profesora y disponibles en la página web de la asignatura (<http://moodle4.ehu.es>).
2. Obtención de información fuera de clase (a través de la recogida de datos, de la observación o de la entrevista a uno o varios sujetos adolescentes y/o a un profesor o profesora de esta etapa educativa).
3. Contraste, análisis y discusión en pequeño grupo de la información obtenida por cada uno de sus miembros.
4. Formulación en pequeño grupo de los resultados y conclusiones relacionadas con la tarea propuesta.
5. Reflexión en pequeño grupo a cerca del proceso de trabajo grupal desarrollado en relación a la tarea.
6. Participación de cada pequeño grupo en una puesta en común colectiva con los restantes grupos para compartir sus conclusiones respecto a la tarea y el proceso de trabajo grupal.
7. Entrega de las tareas realizadas en un portafolio o carpeta de aprendizaje grupal. La última de las tareas a realizar por el alumnado era cumplimentar un cuestionario manifestando sus opiniones sobre el AC.

Durante el proceso de trabajo se aplicaron los principios básicos de la metodología del AC (Johnson *et al.*, 2006): 1. Interacción directa entre los miembros del equipo de trabajo (interacción presencial o “cara a cara”; 2. Responsabilidad individual y grupal (cada miembro ha de realizar las tareas asignadas y cumplir con los compromisos adquiridos para la realización de la tarea propuesta); 3. Interdependencia mutua positiva (definiendo las metas comunes e individuales para garantizar la percepción de logro de las metas grupales e individuales); 4. Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (a través de la enseñanza-aprendizaje de técnicas de escucha activa, participación, debate...); y 5. Reflexión para la auto y co-evaluación del producto realizado y del proceso grupal.

El sistema de evaluación y calificación propuesto para las tareas fue coherente con los principios del AC y consistió en la evaluación continua y formativa de las tareas tanto por el propio grupo como por la profesora. La calificación final de la carpeta de aprendizaje grupal fue consensuada por la docente y los miembros de cada grupo de trabajo considerando el proceso de trabajo y los productos grupales obtenidos.

Instrumento empleado para la recogida de datos

Para la recogida de la opinión del alumnado del MFPS se optó por una metodología exploratoria y cualitativa y se diseñó un cuestionario abierto para que cada equipo, al finalizar la experiencia, reflexionara sobre los aprendizajes realizados y los valorase, respondiendo con la extensión que estimara oportuna a tres preguntas abiertas, una en relación a cada uno de los tres ámbitos que se pretendía explorar:

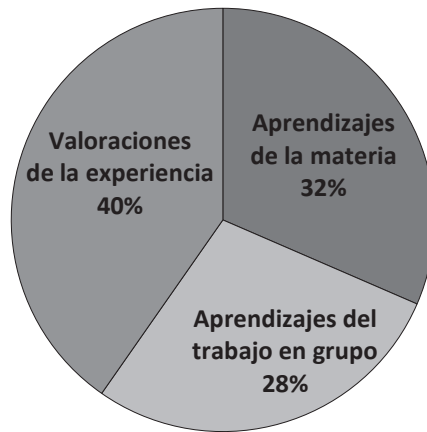
- **Ámbito 1:** Identificación de los aprendizajes del área. Pregunta: ¿Qué hemos aprendido de la asignatura?
- **Ámbito 2:** Identificación de los aprendizajes transversales. Pregunta: ¿Qué hemos aprendido del trabajo en grupo?
- **Ámbito 3:** Valoración general de la experiencia con la metodología. Pregunta: ¿Cuál es nuestra valoración general de la experiencia de trabajar colaborativamente?

Limitaciones

Antes de exponer los resultados obtenidos con este instrumento, es necesario reconocer las limitaciones de la metodología de investigación cualitativa empleada, que se interesa en las interpretaciones que tienen los sujetos sobre sus experiencias para conocer los fenómenos en entornos reales (Sánchez, 2012). En primer lugar, dado que se trata de un estudio realizado en un contexto y con una población determinada, los resultados pueden no ser generalizables a otros contextos o a otros colectivos. Y, en segundo lugar, se trata de un estudio con un sesgo de subjetividad, ya que ha sido la profesora encargada de la planificación, implementación y evaluación del AC quien ha realizado la recogida, categorización e interpretación de la información.

Resultados

De las respuestas de los 15 grupos a las 3 cuestiones planteadas se obtuvieron un total de 273 opiniones que fueron registradas en una base de datos (Excel 2007) en relación a las tres categorías a las que correspondían. Se obtuvieron un número de respuestas similares (32% y 28%, respectivamente) en relación al ámbito 1 (*Identificación de aprendizajes relacionados con la materia*) y al ámbito 2 (*Identificación de aprendizajes relacionados con el trabajo en grupo*). Se recogió un mayor porcentaje de respuestas (40%) sobre los valoraciones de la experiencia en las que el alumnado identificó otro tipo de aprendizajes no incluidos en los dos ámbitos anteriores (ver Gráfico 2).



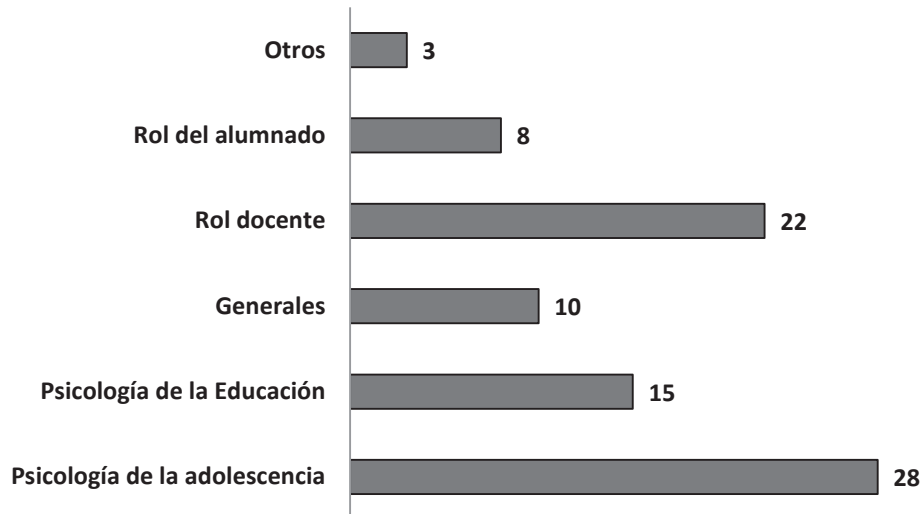
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Opiniones emitidas (%) en cada categoría del cuestionario.

Se exponen a continuación los principales resultados obtenidos, según el ámbito en el que se formularon y las categorías que se identificaron en el análisis.

Identificación de aprendizajes realizados en relación a la materia

Se registraron un total de 86 opiniones (el 32% del total de opiniones emitidas) relacionadas con diferentes aspectos de la materia (ver Gráfico 3).



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Aprendizajes identificados en relación al contenido de la materia.

El 50% de los aprendizajes percibidos en este ámbito corresponden a los contenidos teóricos trabajados en las dos asignaturas, si bien el porcentaje de aprendizajes que el alumnado reconoció haber realizado en relación a la *Psicología de la adolescencia* (32,56%) fue mayor que el reconocido en la asignatura de *Psicología de la Educación* (17,44%). A continuación, se recogen los aprendizajes formulados por los distintos grupos en relación al “saber” de la materia. El número indicado entre paréntesis corresponde al número de grupos que realizó esa aportación. Como puede apreciarse

en algunos aspectos tres o incluso cuatro grupos coincidieron en su percepción del aprendizaje realizado. En ambos aspectos el número de respuestas supera al de grupos, quince, puesto que cada grupo formuló, como mínimo, dos respuestas en relación a los aprendizajes realizados.

- **Aprendizajes relacionados con los contenidos de la Psicología de la adolescencia, sus características, importancia y factores relacionados (28):** *la adolescencia es una etapa muy importante (2); la adolescencia es una etapa compleja (1); las características de la adolescencia (4); las características y los cambios más importantes de la adolescencia (1); la relación entre las características de la adolescencia (3); los cambios físicos y sus consecuencias psicosociales en la adolescencia (3); las competencias del adolescente se desarrollan progresivamente (1); los importantes cambios físicos y psicosociales de la adolescencia (2); la importancia de los cambios adolescentes en el aprendizaje y en su futuro (1); los factores que están relacionados con esos cambios (2); los importantes cambios que la adolescencia supone tanto en chicos como en chicas (1); cómo observar y dar una respuesta a las dificultades o problemas que pueden provocar los cambios de la adolescencia (3); ponernos en la piel de los adolescentes” (1), entender mejor el comportamiento de los adolescentes (1); hemos comprendido la manera de pensar, actuar, decidir...de los adolescentes (1); intervenir con los alumnos adolescentes y ayudar a su aprendizaje (1).*
- **Aprendizajes relacionados con los contenidos de la Psicología de la Educación y el aprendizaje (15):** *hemos aprendido diferentes perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje (1); conocer las diferentes teorías del aprendizaje (1); identificar y utilizar las teorías del aprendizaje (1), nos hemos aproximado a las teorías del aprendizaje (1); situarnos en las distintas teorías del aprendizaje (1); conocer y poner en práctica las distintas teorías del aprendizaje (1); aplicar e identificar las distintas teorías en diferentes situaciones prácticas (1); nos hemos dado cuenta que es difícil definir el aprendizaje (1); el aprendizaje es algo individual y también social (1); el aprendizaje se produce en el comportamiento y en lo cognitivo (1); el proceso de aprendizaje se puede producir de maneras diversas (1); la motivación es muy importante en el aprendizaje (2); el aprendizaje es más que memorizar es encontrar el significado, crear, estar motivado, tener deseo de saber...(1); las distintas teorías del aprendizaje plantean objetivos e intervenciones diferentes (1).*

Una cuarta parte (25,58%) de los aprendizajes que el alumnado identificó se relaciona con su futuro rol como docente o con el “saber hacer” docente. Aunque algunas de las formulaciones se refieren a aspectos semejantes, en este caso la diversidad de enunciados que utilizaron para identificar sus percepciones aumenta. No obstante, también en este aspecto algunos grupos formularon más de un aprendizaje.

- **Aprendizajes relacionados con el rol docente (22):** *la función del educador es educar personas (1); los profesores hemos de ser guías (1); ser profesor no es trabajo fácil (1); el educador ha de implicarse en el aprendizaje del alumnado (1); nos hemos dado cuenta de la importancia del trabajo del educador (1); para ser educadores es importante conocer a las personas, en este caso los adolescentes (1); el educador debiera adecuarse a las necesidades de los adolescentes (1);*

el profesor ha de ponerse en la piel del alumno (1); la importancia de que el profesorado entienda al alumnado con el que trabaja (1); los profesores muchas veces están tan metidos en su materia que no entienden que el alumno no la entienda (1); además de enseñar la materia, es importante que tengamos presente que hemos de desarrollar las capacidades del alumnado (1); el educador ha de tener en cuenta las características de los adolescentes (3); el educador ha de indagar la razón de una dificultad de aprendizaje (1); el profesor ha de identificar el origen de las posibles razones que puede haber tras un problema de aprendizaje (1); el profesorado puede intervenir de formas diferentes en el aprendizaje y el desarrollo de los adolescentes (1); el profesorado tiene que canalizar el aprendizaje y los cambios adolescentes (1); la necesidad de que el profesorado conozca al alumnado y los procesos de aprendizaje, no solo la materia (1); el profesor ha de adecuar su método a los alumnos (1); el profesor ha de adecuarse a las capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado (1); en lugar de evaluar y juzgar, el profesor ha de encontrar la razón de las dificultades de aprendizaje y buscar alternativas (1).

Diez de los grupos participantes formularon aprendizajes relacionados con competencias, más amplias que los contenidos específicos de la materia; y ocho identificaron aprendizajes relacionados con el papel del alumnado.

- **Aprendizajes generales (10):** *hemos interiorizado conceptos (1); tenemos conocimientos teóricos de referencia (1); no sólo conceptos concretos, también competencias que se relacionan con ellos (2): conocer y aplicar distintas teorías (1); la complejidad de aplicar la teoría en la práctica (1); hemos aprendido a reflexionar sobre lo aprendido (1); aunque al principio no sabíamos nada de esta materia, hemos conseguido interiorizar conceptos básicos (1); hemos conocido e interiorizado contenidos que hasta ahora desconocíamos (1); nos hemos dado cuenta de ideas básicas que hasta ahora desconocíamos (1).*
- **Aprendizajes relacionados con el papel del alumnado (8):** *que cada alumno ha de trabajar su auto-conocimiento (2); que cada alumno construye una personalidad única (1); los alumnos de una clase son todos distintos (1); cada alumno tiene competencias distintas (1); no se puede clasificar a todos los alumnos con una única etiqueta (1); todas las personas somos distintas (1); los alumnos pueden tener diferentes estilos de aprendizaje, según los contextos pero también según lo que han experimentado (1).*

Como anécdota, cabe señalar que tres de los grupos participantes recogieron como aprendizajes algunos de los “slogans” más repetidos por la profesora y que ésta había empleado a manera de ejemplo y en un lenguaje coloquial.

- **Otros (3):** *lo que no se trabaja no se desarrolla (2); nos hemos quedado con dos metáforas: la mochila (lo que el alumno lleva consigo) y el iceberg (vemos la punta, no lo que hay debajo) (1).*

Estos aprendizajes percibidos por el alumnado fueron evidenciados por la profesora a través de las tareas realizadas por los distintos grupos de trabajo y se vieron reflejados en las calificaciones de ambas asignaturas, ya que la tasa de éxito del alumnado fue del 100%.

Identificación de aprendizajes realizados sobre el aprendizaje colaborativo

Se obtuvieron un total de 77 opiniones (28% del total) relacionadas con aspectos diversos (ver Gráfico 4).



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Aprendizajes identificados en relación al aprendizaje colaborativo.

Trabajando colaborativamente en grupo, el alumnado reconoció haber aprendido a trabajar en grupo, además de haber aprendido las técnicas y estrategias necesarias para aplicar el AC en el aula. Estas percepciones suponen el 24.67% de las aportaciones realizadas por todos los grupos en este ámbito.

- **Aprender a trabajar en grupo, en general (6):** *hemos aprendido a Trabajar en grupo” (3); trabajar en grupo ayuda a aprender (1); trabajando en grupo es más fácil resolver dudas (1); trabajando en grupo es más fácil que surjan dudas (1).*
- **Aprendizaje de técnicas y estrategias para aplicar en el aula (13):** *Hemos aprendido técnicas de trabajo en grupo que nos serán útiles como profesores (2), tenemos herramientas que podremos utilizar en clase (1); es necesario utilizarlas con flexibilidad (1); técnicas y estrategias, a nivel teórico y prácticos (1); además de contenidos, una metodología para trabajarlos (1); técnicas y actividades prácticas para trabajar la teoría (1); sólo conocíamos el método conductista tradicional y ahora conocemos otros métodos (1); nos hemos dado cuenta de que con cada método se puede obtener un objetivo distinto (1); podemos utilizar métodos distintos (1); una actividad se puede plantear desde distintos enfoques de aprendizaje y utilizando técnicas distintas (1); no hay técnicas buenas ni malas por sí mismas, sino adecuadas o no teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje (1) ahora conocemos técnicas para llevar a la práctica, pero tendremos que adecuarlas al alumnado (1).*

La totalidad de los grupos (15) identificó como aprendizaje realizado la importancia de la participación, y un elevado número de ellos (11) la importancia del debate y las puestas en común. En su conjunto las percepciones relacionadas con estos aspectos suponen el 52% de las recogidas en este ámbito.

- **Aprendizajes sobre la importancia de la participación (15):** *Para hacer el trabajo es necesaria la participación de todos (1); hemos contribuido todos a una buena dinámica de clase con nuestra participación (1); todos hemos aportado algo a las prácticas (1); hemos participado todos, todos hemos opinado y dado nuestras opiniones personales (1); siempre hemos intentado trabajar las tareas de forma activa y llegando al fondo (1); todos hemos hecho de todo (1); todos nos hemos esforzado en todas las tareas (1); hemos hecho las tareas entre todos, explicando las opiniones distintas, argumentando y llegando a conclusiones entre todos (1); en algunas tareas unos llevaban la iniciativa en otras otros (1); cada persona tenía un papel en el grupo (la recogida de datos, la redacción de las conclusiones, hacer de portavoz...) (1); nos hemos dado cuenta de la importancia de organizar el trabajo (1) no hemos participado tanto en el grupo-clase, nos ha costado más que entre nosotros (3); algunos días veníamos cansados y sólo nos hemos centrado en nuestra tarea (1).*
- **Aprendizajes sobre la importancia de debatir y poner en común (11):** *los debates y puestas en común son enriquecedores para aplicar la teoría en la práctica (1); hemos tenido debates interesantes (1); hemos tenido debates interesantes y enriquecedores (1); nos hemos metido a fondo en las tareas, debatiendo mucho (1); hemos hecho las tareas previstas, pero también hemos argumentado y debatido mucho (1); hemos debatido mucho en pequeño grupo (1); los debates y actividades grupales tienen ventajas en el proceso de aprendizaje (1); de esta manera hemos podido enfrentar las opiniones distintas y tener debates interesantes para llegar a las conclusiones (1); como fallo, a veces nos hemos metido tanto en los debates, que no hemos registrado lo que hablábamos (1); los debates y puestas en común posibilitan mucho el aprendizaje y la comprensión (1); al poner en común el trabajo de los grupos se aprende de forma más profunda y comprensiva (1).*
- **Aprendizaje sobre la diversidad del grupo como enriquecedora (14):** *El grupo era heterogéneo (1); cada grupo veníamos de áreas diferentes y juntos hemos aprendido (1); La diversidad nos ha enriquecido, no ha sido un obstáculo (1); Las discrepancias que han surgido nos han ayudado (1); Aunque se tengan ideas distintas, se puede llegar a acuerdos comunes (1); Teníamos puntos de vista diferentes y los debates en el grupo han sido interesantes y enriquecedores (1); teníamos opiniones distintas y eso ha sido enriquecedor (1); en algunas prácticas se ha hecho patente las diferencias entre los miembros del grupo (1); Todos hemos podido opinar y todas las opiniones se han respetado (2); Cada uno puede dar algo distinto para llegar a los objetivos de todos (1); ser un grupo heterogéneo nos ha parecido lo más enriquecedor (1); al venir de áreas tan distintas (Filosofía, Ingeniería, Artes) teníamos perspectivas distintas y nos ha enriquecido (1); partiendo de la diversidad del grupo, hemos conseguido llegar a acuerdos respetando argumentaciones diferentes (1).*

También reconocieron aprendizajes grupales como: la riqueza de la diversidad y heterogeneidad de los grupos como un valor para el aprendizaje de sus miembros, la importancia de la relación interpersonal y de otros aprendizajes relacionales como la cooperación, la escucha, el auto-conocimiento, el conocimiento grupal, la

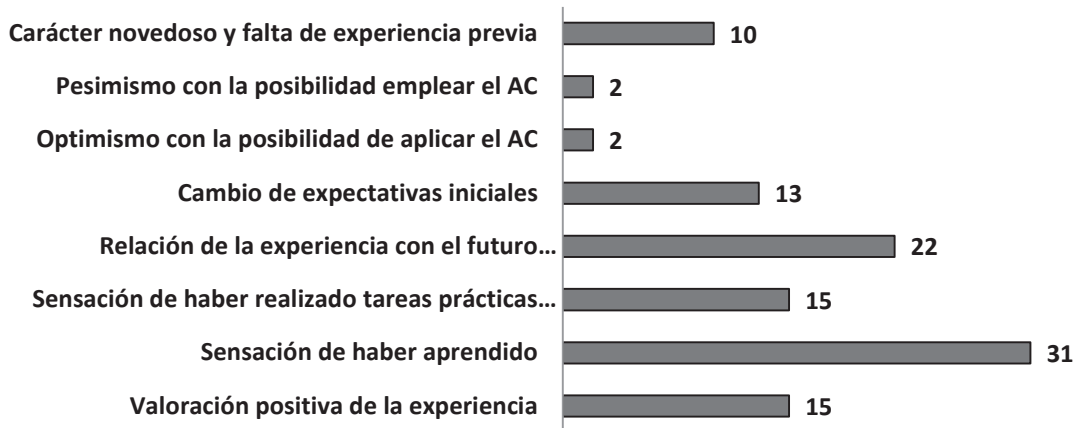
cohesión grupal. Estas percepciones, en su conjunto completan el restante 23,37% de los aprendizajes formulados por los grupos, lo que señala la heterogeneidad de los aprendizajes que realizaron en este ámbito.

- **Importancia de la relación (1):** *nos hemos dado cuenta de la importancia de las relaciones entre compañeros y también entre el profesorado y el alumnado (1).*
- **Aprender a escuchar (4):** *Hemos aprendido a escuchar (2); escuchar las opiniones de los demás también es enriquecedor (1); puede haber opiniones distintas sobre una misma cuestión y se aprende mucho al escuchar esas opiniones y sus argumentos (1).*
- **Aprender a cooperar (3):** *Hemos aprendido a cooperar (2); como grupo hemos aprendido que el principal valor de un grupo es su capacidad de COOPERACIÓN (1).*
- **Mejorar la cohesión (3):** *Al trabajar entre todos se mejora el sentimiento de grupo (1); la motivación del alumno influye en las relaciones entre compañeros y la cohesión del grupo (1); desde la primera tarea a la última ha habido una progresión, mejorando la cohesión del grupo (1).*
- **Compartir el conocimiento (3):** *hemos aprendido mucho trabajando con los demás compañeros (1); las opiniones de los compañeros de otros grupos han sido muy valiosas para complementar nuestras tareas (1); trabajar en grupo ha reforzado al aprendizaje y la comprensión (1).*
- **Conocer a otros/as (3):** *trabajar en grupo nos ha dado ocasión de conocernos mejor (1); al principio no nos conocíamos, pero hemos conseguido una buena dinámica de grupo (1); hicimos el grupo el primer día de clase según dónde estábamos sentados y nos hemos conocido (1).*
- **Auto-conocerse (1):** *nos hemos dado cuenta de la importancia de conocer la opinión de otros para conocer mejor la nuestra y poder (re)plantearla (1).*

La profesora encargada de la materia y de este estudio, obtuvo evidencias de la adquisición de estos aprendizajes relacionados con el AC a través de dos vías: una, la observación directa de las dinámicas de trabajo grupal realizadas en el aula; dos, las reflexiones aportadas por los distintos equipos durante el proceso de trabajo.

Valoraciones de la experiencia de trabajo colaborativo

Se obtuvieron un total de 110 opiniones (el 40% del total de las opiniones vertidas por los grupos en los tres ámbitos). Además de valorar la experiencia en general, destacaron variedad de aspectos (ver Gráfico 5).



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Valoraciones de la experiencia de aprendizaje colaborativo (AC).

En primer lugar se confirma que la valoración general de todos los grupos participantes fue positiva:

- **Valoración general (15):** *muy positiva (4), práctica (1), muy práctica (1), facilitadora (1), muy adecuada (1), enriquecedora (1), imprescindible (1), digno de agradecer (1), satisfactoria (4).*

Sin embargo, cabe destacar el elevado número de formulaciones con las que identificaron sus sensaciones de haber trabajado y haber aprendido. Estas percepciones constituyen el 28,18% de las registradas en este ámbito.

- **Sensación de haber trabajado y aprendido (31):** *hemos trabajado mucho y hemos aprendido mucho (1); hemos trabajado muy a gusto (5); ha funcionado bien (1); estamos muy satisfechos con la experiencia (4); en general, hemos hecho un buen trabajo (3); hemos tenido una buena dinámica de trabajo (1); hemos trabajado día a día (1); esta metodología nos hace estar activos (1); esta dinámica nos ha hecho estar siempre dispuestos (3); hemos trabajado motivados (1); hemos tenido que trabajar todos (1); la profesora y los grupos han facilitado el trabajo y la participación de todos (1); la metodología de la profesora ha conseguido promover la reflexión y el aprendizaje (1); hemos llevado el trabajo del grupo al día (2); hemos tenido autonomía para organizar el trabajo del grupo y hemos trabajado (1); hemos mantenido una buena dinámica porque todos hemos tomado parte activa (1); nos hemos llevado bien como grupo y hemos aprendido (1); el ambiente de trabajo que ha surgido dentro del grupo ha sido inmejorable (1); hemos trabajado muy a gusto juntos (1).*

También reconocieron que la metodología había implicado tareas prácticas y reales y que les serían de utilidad en su futuro desempeño profesional como docentes. Estas valoraciones suponen el 33,64% de las formuladas en este ámbito.

- **Sensación de haber realizado tareas prácticas y reales (15):** *las tareas prácticas realizadas en grupo han sido fundamentales para asimilar la materia (1); a través de las prácticas y la reflexión hemos podido interiorizar la teoría (1); a través*

de las actividades y tareas hemos podido analizar y entender la teoría (2); a través de las prácticas hemos podido asimilar y aplicar la teoría (1); hemos hecho prácticas diferentes y hemos podido trabajar los principales conceptos (1); gracias por la oportunidad que nos ha dado de reflexionar y hacer tareas reales (1); las prácticas grupales nos han llevado a reflexionar sobre distintos aspectos de la enseñanza (1); la oportunidad de llevar la teoría a la práctica (2); las prácticas en grupo nos han dado oportunidad de pensar la aplicación de la teoría (1); la coherencia entre la teoría de la asignatura y la práctica de la asignatura (2); Esta materia seguramente es la más amplia de las que se imparten en el máster en cuanto a contenidos, pero la metodología ha hecho que pudiéramos trabajarlos en la práctica (1); la mayoría de las tareas nos ha planteado una dificultad y nos ha aportado algo aplicable (1).

- **Relación de la experiencia con el futuro profesional (22):** *muy útil para el futuro como profesores y profesoras (9); lo aprendido será muy importante para nuestra tarea como docentes (2); haber podido trabajar estrategias adecuadas para ser docentes (1); haber realizado tareas prácticas y reales (3); hemos realizado prácticas y hemos conseguido aprendizajes que serán necesarios para ser profesores (1); los conceptos que hemos trabajado nos serán muy valiosos para el futuro profesional (1); la experiencia nos ha llevado a decidir al menos que teoría queremos llevar a la práctica en el futuro profesional (2); inconscientemente hemos ido interiorizando la manera de enseñar, pero ahora somos conscientes de cómo queremos enseñar (1); como profesores el trabajo cooperativo será también importante (1); estamos convencidos de que utilizaremos el trabajo colaborativo cuando seamos profesores (1).*

Llama la atención el nivel de escepticismo inicial que manifestaron haber tenido hacia la metodología, aunque este sentimiento cambió durante el proceso de trabajo con el AC. Trece de los quince grupos realizaron alguna valoración en este sentido. Y, si bien dos grupos se mostraron confiados en las posibilidades de aplicar el AC en su futuro profesional, otros dos manifestaron su desconfianza y pesimismo acerca de que se pueda implantar en el sistema educativo actual.

- **Escepticismo inicial con la metodología y cambio de opinión (13):** *al principio, no creíamos en este planteamiento (1); éramos escépticos, pero hemos ido cambiando de opinión (1); al principio estábamos perdidos (2); al principio, no teníamos interés en esta asignatura, pero ha conseguido hacernos trabajar con interés (1); desde el inicio hasta el final, nuestra opinión ha cambiado por completo, para mejor (1); al principio no le dábamos tanta importancia al trabajo en grupo, pero nos ha parecido muy útil (1); el trabajo ha resultado sorprendente (1); ha sido inimaginable (1); muy diferente a las clases de la carrera (1); en la carrera nos limitábamos a tomar apuntes y no se participaba en clase (1); no nos motivaba la asignatura, pero al avanzar las prácticas de la asignatura hemos visto que el planteamiento de trabajo era distinto y nos ha motivado a trabajar (1); hemos cambiado nuestro interés hacia el tema, que no era muy grande antes de empezar (1).*
- **Pesimismo con la posibilidad emplear esta metodología en el sistema educativo actual (2):** *vamos a tener dificultades para utilizar lo aprendido, porque el*

sistema educativo entiende el aprendizaje como memorizar contenidos (algunos innecesarios) (1); hemos visto en nuestra estancia en prácticas que en la escuela son predominantes sistemas de aprendizaje tradicionales e individualistas (1).

- **Optimismo con la aplicación de este aprendizaje (2):** *con la aplicación de esta manera de entender el aprendizaje se pueden abrir nuevas vías en el mundo educativo (1); este tipo de aprendizaje permite tratar a los alumnos como personas y no como productos (1).*

Por último, diez de los quince grupos participantes reconocieron que la experiencia les había resultado sorprendente o novedosa, y que no tenían experiencia previa de trabajo en grupo.

- **Carácter novedoso y falta de experiencia previa (10):** *Nos hemos dado cuenta de que no estamos acostumbrados a trabajar de esta manera (1); no teníamos ni idea de métodos de enseñanza-aprendizaje (1); es necesario que aprendamos con el aprendizaje colaborativo para poder utilizarlo con nuestros alumnos (1); hasta ahora no habíamos trabajado con este método y hemos hecho un aprendizaje mucho más enriquecedor (1); no conocíamos estos temas (1); era la primera vez que trabajábamos estos temas (1); nunca habíamos trabajado estos temas (1); todos los del equipo venimos de carreras distintas, pero ninguno había trabajado estos temas (1); no conocíamos estos temas y nos han resultado muy interesantes(1); hasta ahora no nos habíamos planteado que tipo de enseñanza-aprendizaje seguiríamos en el aula (1).*

Conclusiones

En primer lugar, según los datos de este estudio cualitativo el alumnado del MFPS que ha experimentado la metodología de AC, reconoce haber realizado un elevado número de aprendizajes relacionados con la materia y los diversos contenidos del programa (lo que incluye tanto los contenidos de tipo conceptual como los de tipo procedimental o aplicativo, como cuál ha de ser el rol del profesor/a o el papel del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje).

En segundo lugar, el alumnado reconoce haber realizado aprendizajes relacionados con la aplicación de dichos conocimientos, en este caso: las técnicas de trabajo en grupo y las estrategias docentes para el AC; además de otros aprendizajes vinculados a sus actitudes como: la importancia de la participación, el valor formativo del debate y de las puestas en común como medio de construcción de aprendizajes compartidos; la importancia de la escucha, el valor de la diversidad grupal o de la heterogeneidad, entre otros que han sido señalados en los resultados. Teniendo en cuenta que las teorías del aprendizaje constructivo y el AC forman parte del temario de la materia y de la metodología de trabajo, podría decirse que se ha cumplido una función meta-textual. Es decir, el alumnado parece haber aprendido lo que es el aprendizaje constructivo y colaborativo en la teoría y en la práctica.

En tercer lugar, y aunque la valoración general de la experiencia es positiva y el alumnado reconoce el AC como una metodología práctica, real y útil en su futuro profesional, no habría que obviar lo novedosa que ésta les ha resultado y lo

enriquecedora. Esto puede deberse en parte, y como se desprende de las opiniones vertidas por los grupo, porque se ha superado el escepticismo inicial hacia la materia y el planteamiento metodológico de la misma. Pero, más allá de este cambio de expectativas, las percepciones del alumnado nos llevan a reflexionar sobre el tipo de metodologías que ha experimentado previamente.

Habría que considerar que las concepciones del profesorado sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje se forman a partir de sus experiencias como alumnos y alumnas (Serrano, 2010). No puede obviarse que el alumnado participante en la experiencia es alumnado de post-grado, por lo que cuenta con un amplio recorrido por las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Y es precisamente este alumnado que ya ha finalizado su paso por otros estudios universitarios quien ha valorado la experiencia como novedosa y quien ha afirmado tener poca o nula experiencia previa sobre el AC. Lo anterior podría ser interpretado en el sentido de que esta metodología todavía no está presente en nuestras titulaciones universitarias.

En este sentido, esta experiencia conduce a reforzar la idea de que la formación universitaria, especialmente la formación inicial para la docencia ha de seguir experimentando e indagando en esta línea de aprendizaje colaborativo, para su mayor implementación. Podría decirse que ésta es especialmente necesaria en el caso de este alumnado, si se quiere mejorar la formación secundaria, puesto que difícilmente podrá utilizar como docente metodologías de trabajo colaborativo si las desconoce. Y que es a través del cambio de las prácticas docentes como se produce el cambio en las concepciones sobre la docencia (Martín, 2009). Coincidimos, por tanto, con las conclusiones del estudio cualitativo de casos realizado por Guisasola *et al.* (2013) en que la forma de impartición del MFPS debería cambiar hacia una mayor presencia de estrategias de enseñanza que incidan en las concepciones previas de los estudiantes y en su práctica como futuro profesorado. Como afirman Lago, Pujolàs y Naranjo (2011), la mejor estrategia para enseñar a colaborar es aprender colaborando, y es necesario incidir en la formación del profesorado para que pueda enseñar a aprender colaborativamente.

Por otra parte, tal y como han señalado Escolano-Pérez *et al.* (2012), una de las limitaciones que puede plantear la introducción del AC es que, al igual que otros cambios metodológicos, podría suponer un gran esfuerzo para el profesorado y para el alumnado, por lo que la implementación de esta metodología habría de realizarse de forma progresiva y asumible, además de contar con el apoyo institucional. En este sentido se han realizado algunas investigaciones para conocer la opinión del profesorado sobre metodologías activas, que han demostrado su disposición a aprender sobre las mismas. Lobato y Madinabeitia (2011), al indagar cuáles eran las motivaciones del profesorado universitario de la UPV-EHU, que ya se había comprometido con este proceso de cambio metodológico en la universidad a través de su participación en los programas de formación del profesorado en metodologías activas de la UPV-EHU, comprobaron que tenían una fuerte motivación intrínseca. Por lo tanto, es necesario continuar impulsando los programas de formación del profesorado en el AC y en otras metodologías activas y realizar nuevas investigaciones que corroboren sus resultados positivos en el aprendizaje y en las percepciones del alumnado y del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Bonilla, F. J. y García Prieto, J. R. (2012). El aprendizaje cooperativo en el Máster de Secundaria para enseñar y aprender a ser tutor. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 83-93.
- Álvarez Bonilla, F. J. y Domínguez Fernández, G. (2012). Aprendizaje cooperativo en el Máster de Educación Secundaria. La formación en la acción tutorial. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, INNOVAGOGÍA 2012*, 656-665. <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/view/67/70>.
- Apodaca Urquijo, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. De Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, 169-190. Madrid: Alianza Editorial.
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144.
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Carrasco Embuena, V. y Giner Gomis, A. V. (2011). Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 29 (1), 111-133.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez Fernández, G., Prieto García, J. R. y Álvarez Bonilla, F. J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria. *REDU - Revista de docencia universitaria*, 10 (1), 239-255.
- Escolano-Pérez, E., Tomás-Aragonés, L. y Herrero Nivelá, M. L. (2012). Percepción del alumnado universitario sobre su primera experiencia de aprendizaje colaborativo. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644391>.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Felder, R. M. y Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10, 2.
- González Gallego, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó: Barcelona.
- Guisasola, J., Barragués, J. I. y Garmendia, M. (2013). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y el conocimiento práctico profesional del futuro profesorado de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (4), 568-581.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de Formación/Asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-16.
- 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*, 354, 715-729.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4 (1), 37-48.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Maldonado Pérez, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16 (2), 93-118.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría, (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, 99-215. Madrid: Morata.
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative cooperative learning. A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Disponible en <http://home.capecod.net>
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruiz, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 343-362.
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruiz, M. J. (2012). El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la Educación Superior. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. H. Marín y L. Molina (dirs.). *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAGOGÍA 2012*, 991-999. <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/view/102/104>.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. (2012). La investigación cualitativa en psicología: ¿Por qué esta metodología? *Quaderns de Psicologia*, 14(4), 83-92.

Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Torrego, J. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Zubimendi, J. L., Ruiz, M. P., Carrascal, E. y de la Presa, H. (2010). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: manual de ayuda al profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

Artículo concluido el 31 de octubre de 2014

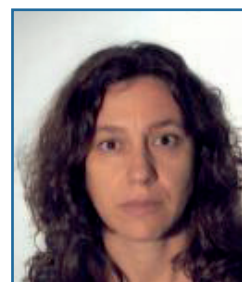
Gil Molina, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 125-146.

publicado en <http://www.red-u.net>

Pilar Gil Molina

Universidad del País Vasco

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
pilar.gil@ehu.es



Profesora Agregada (Contratada Doctora) en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Donostia-San Sebastián. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora principal de proyectos centrados en la opinión del profesorado y del alumnado universitario sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje y evaluación. Ha participado en diversos Programas de Innovación Educativa de la UPV-EHU.