

García Cabrera, M^a del Mar; González López, Ignacio y Mérida Serrano, Rosario (2012). Validación del cuestionario de evaluación acoes. análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ACOES. ANÁLISIS DEL TRABAJO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a del Mar García Cabrera

Ignacio González López

(Universidad de Córdoba)

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba, Departamento de Educación

RESUMEN

Se describen los pasos seguidos para diseñar, a partir del trabajo colaborativo de un grupo de docentes de la Universidad de Córdoba, un instrumento de evaluación dirigido al alumnado cuyo objetivo es analizar la metodología de trabajo cooperativo utilizada por el profesorado en el aula. Asimismo, tras llevar a cabo diferentes fases teóricas y metodológicas para su construcción, este cuestionario ha sido sometido a diferentes pruebas de validación psicométrica con el objeto de averiguar la fiabilidad, validez y posterior generalización.

Palabras clave: trabajo cooperativo, estudio psicométrico, instrumento de evaluación.

VALIDATION OF EVALUATION QUESTIONNAIRE ACWHE. ANALYSIS OF COOPERATIVE WORK IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article shows the steps taken to design an assessment tool based on the collaborative work of a group of teachers at the University of Córdoba (Spain). Our assessment tool is aimed

Correspondencia:

M^a del Mar García Cabrera (ue1gacam@uco.es).

E-mail autores:

Ignacio González López (ed1goloi@uco.es), Rosario Mérida Serrano (ed1meser@uco.es).

at students whose goal is to analyze cooperative work methods used by teachers in the classroom. After conducting theoretical and methodological phases for its development, this questionnaire underwent tests for psychometric validation in order to ensure scientific reliability, validity and subsequent generalisation.

Key words: cooperative work, study psychometric, assessment tool.

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

La utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria ha sido objeto de reflexión colaborativa constante en la trayectoria profesional de un grupo de profesoras de los Departamentos de Educación y de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Este interés compartido se tradujo en la constitución de un Grupo Docente (en adelante GD), al amparo de la convocatoria efectuada por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad Docente en el curso académico 2007-08¹, cuya principal línea de trabajo ha estado centrada en el análisis de la metodología de aprendizaje cooperativo que, con formatos diversos, viene siendo una práctica habitual en nuestro quehacer docente.

Las sesiones de trabajo realizadas en el GD han tenido como punto de partida la asunción, por parte de todas sus componentes, del valor formativo que supone el aprendizaje cooperativo en la formación de los estudiantes que cursan las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación (Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía). Consideramos que el trabajo en equipo es una competencia fundamental para nuestros futuros egresados, en tanto que, trabajando de forma cooperativa, brindamos a nuestros estudiantes la posibilidad de adquirir habilidades y destrezas básicas para su posterior ejercicio profesional, promoviendo situaciones muy similares a las que pueden encontrar en un contexto educativo. La complejidad de la sociedad actual y los múltiples problemas con los que se enfrentan las instituciones educativas hacen del trabajo en equipo una competencia imprescindible para poder intervenir en ellos y resolverlos satisfactoriamente. Pretendemos, por tanto, lograr que nuestro alumnado asuma el trabajo cooperativo como un valor añadido en su currículo formativo, imprescindible tanto para la intervención educativa en un aula como para su labor como miembro de una comunidad educativa con la que debe estar comprometido (Klein *et al.*, 2005).

Este planteamiento proporcionó un soporte conceptual, construido a partir de unas prácticas docentes cooperativas, comunes a todo el grupo pero diversas entre sí. Este espacio compartido es sobre el que deseamos formarnos y mejorar nuestro desarrollo profesional. Con esta finalidad hemos analizado y valorado las inquietudes e interro-

1 Los Grupos Docentes son un órgano institucional de la Universidad de Córdoba integrado por un grupo de profesores universitarios que, voluntariamente, deciden colaborar para conseguir mejorar su labor docente. Son unidades estables para profundizar en la reflexión docente y ofrecen un marco idóneo para realizar proyectos de mejora de la calidad docente, elaborar materiales didácticos y educativos, desarrollar experiencias piloto, intercambiar experiencias educativas, etc. (Reglamento de los Grupos Docentes, aprobado en Consejo de Gobierno de 3 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/calidad/gruposdocentes/pdf/GRUPOS_DOCENTES.pdf).

gantes a las que nos enfrentamos a la hora de organizar nuestra práctica docente de forma cooperativa. En este sentido, somos conscientes de que el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo es un proceso complejo (Smart, 2009), que requiere una planificación detallada y rigurosa de la intervención para conseguir las condiciones idóneas que precisa esta metodología, condiciones que, en la institución universitaria, no siempre tienen lugar (Cabrera, Colbeck y Terenzini, 2001).

La exploración rigurosa de las percepciones de los estudiantes sobre la conceptualización, constitución y regulación de los grupos de trabajo en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba requiere el uso de una herramienta de evaluación que posea la suficiente validez y fiabilidad, al tiempo que se ajuste a la idiosincrasia de nuestra institución, nuestros propósitos y alumnado. Tras la revisión de los instrumentos, validados a nivel nacional e internacional, hemos considerado necesario diseñar un cuestionario propio que nos permita indagar concretamente en las cuestiones que más preocupan al grupo de docentes universitarias, ajustándonos de este modo a los interrogantes que se derivan de nuestra experiencia profesional al organizar cooperativamente las aulas universitarias en las que intervenimos. En este trabajo presentamos una primera validación del cuestionario para el análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior (en adelante, ACOES).

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA LARGA TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN

Los beneficios que se derivan del aprendizaje cooperativo han sido ampliamente mostrados en siete revisiones teóricas realizadas por la Universidad de Minnesota, que identifican los avances de investigación más relevantes realizados en este campo en el siglo pasado. La primera de ellas incluye 496 estudios desarrollados entre 1924 y 1981, y su propósito ha sido explicar los efectos que provoca la organización del aula de forma individualista, competitiva y cooperativa en los niveles de logro académico (Johnson et al., 1981 y Johnson y Johnson, 1987). La segunda revisión de investigaciones sobre cooperación focalizó su interés en analizar las repercusiones del aprendizaje cooperativo en los patrones de interacción desarrollados en escuelas de integración, entre niños de minorías culturales y niños discapacitados físicos, psíquicos y motóricos. El tercer gran grupo de investigaciones examinaron el impacto de la cooperación, competición e individualización en las relaciones interpersonales, la motivación, la autoestima y el aprendizaje (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983). La cuarta revisión (Johnson y Johnson, 1990), se ocupó de analizar el impacto en la interacción personal en 177 estudios realizados entre 1940 y 1990. La quinta revisión se ocupó de abordar un meta-análisis, a partir de 20 investigaciones (Johnson y Johnson, 2000a), en las que se comparó los efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de conflictos, demostrando la importancia de la mediación entre iguales para resolver los conflictos que se producen en las aulas. La sexta revisión (Johnson y Johnson, 2000b), abordó la importancia del aprendizaje cooperativo en la educación para la paz y el desarrollo de comportamientos democráticos. La séptima y última revisión (Johnson, Johnson y Stanne, 2000), se ocupó de estudiar la efectividad de diferentes métodos, estrategias y maneras de organizar el aula para conseguir un verdadero aprendizaje cooperativo. Una de las revelaciones

más significativas que arroja esta última revisión es la constatación de la distribución desigualitaria de investigaciones y estudios en los diferentes niveles educativos (Gillies y Ashman, 2003). Apreciamos una diferencia cuantitativa en los estudios de aprendizaje cooperativo en educación infantil (14% de estudios fueron realizados con niños de 0 a 3 años, 27% con alumnado de 3 a 6 años), educación primaria (36% de niños entre 6 y 12 años), educación secundaria obligatoria (21% de estudios focalizados en niños de 12 a 16 años), y educación secundaria postobligatoria (a partir de 16 años) en los que no existe nada más que un 2% de trabajos que abordan el aprendizaje cooperativo en niveles como educación de adultos y educación universitaria.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: REQUISITOS Y VIRTUALIDADES

La organización de las actividades académicas en grupos de trabajo supone una transformación profunda en la estructura de enseñanza y aprendizaje, que debe introducir cambios sustanciales en nuestra forma de entender la práctica docente. Las potencialidades formativas que conlleva este tipo de metodología requieren conocer las condiciones básicas que diferencian un aprendizaje cooperativo de una simple suma de partes, así como también las principales técnicas que podemos utilizar para su implementación en el aula (Schoenecker, Martell y Michlitsch, 1997). Es un trabajo de planificación que necesita tiempo y esfuerzo por parte de los docentes interesados.

En el contexto de la enseñanza universitaria, la valoración y consideración de la importancia de esta metodología para el desarrollo de competencias profesionales ha producido un incremento importante de experiencias que utilizan el “trabajo en pequeños grupos” como núcleo fundamental de sus propuestas. No obstante, como señala Pujolàs (2007) hay que tener en cuenta que un equipo de aprendizaje cooperativo es más que un grupo de alumnos que hacen algo entre todos, una cosa es repartir el trabajo y otra muy distinta es cooperar con otras personas para realizar un proyecto común. El aprendizaje cooperativo supone el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). De esta definición podemos destacar algunos aspectos recogidos por Pujolàs (2008):

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesorado les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos de la disciplina y para que aprenda a trabajar en equipo como competencia profesional. Es decir “cooperar para aprender y aprender a cooperar”.

La cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre nuestro alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común al equipo. El aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también.

¿Cuándo podemos reconocer que un equipo de trabajo está realizando una interacción cooperativa? Existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. *Interdependencia positiva*. Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.
2. *Responsabilidad individual y de equipo*. Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. *Interacción estimuladora*, preferentemente cara a cara. El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los miembros del equipo se ayudan y apoyan entre sí. Como señala Suárez (2009, 14) "los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal tanto como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común".
4. *Gestión interna del equipo*. Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar... que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.
5. *Evaluación del equipo*. Valorar su funcionamiento como equipo en relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

Los efectos positivos del trabajo cooperativo para el aprendizaje del alumnado frente a otro tipo de organización de actividades de aula (competitiva o individualista) han sido ampliamente descritos en distintas investigaciones a lo largo de las últimas décadas. Colomina y Onrubia (2004) realizan una revisión de los estudios más relevantes (Sharan, 1980; Bossert, 1988 y Qin, Johnson y Johnson, 1995) de la que extraen dos conclusiones generales. Por una parte se constata de una manera muy reiterada los efectos positivos de las estructuras cooperativas con respecto a las de carácter competitivo o individualista. Suárez (2009), tomando como referencia los estudios de Johnson y colaboradores (1999) y Slavin (1999) señala en este sentido tres dimensiones esenciales en las que la práctica del aprendizaje cooperativo puede incidir de manera altamente satisfactoria para el alumnado que trabaja cooperativamente:

- Incremento del rendimiento académico. La mayoría de los trabajos realizados ponen de manifiesto que aprender de forma cooperativa produce un incremento significativo en el rendimiento de todos y cada uno de los participantes, en comparación con otros grupos que siguen aprendiendo de una forma individualista o competitiva. Es evidente que si hay una responsabilidad y un compromiso de todos para conseguir el logro del equipo tendremos que implicarnos más en la tarea y aumentaremos nuestro esfuerzo individual.
- A nivel de relaciones interpersonales, el aprendizaje cooperativo favorece un tipo de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que la idea de la

que se parte es la de aceptación de la diferencia como ayuda en el logro de los objetivos, tanto personales como del equipo en su conjunto.

- A nivel intrapersonal, las interacciones cooperativas fortalecen la autoestima de los participantes, puesto que se favorecen sentimientos de confianza hacia la tarea realizada, al ser ésta tan importante y necesaria como la de cualquier otro miembro del equipo. De esta forma se contribuye a un mejor bienestar emocional general del alumnado, pues se autopercebe como alguien digno y valioso desde sus propias capacidades y posibilidades.

Por su parte, de la profunda revisión de la literatura científica que nos aportan Serrano y Pons (2007) y Serrano *et al.* (2007), podemos inferir que la metodología cooperativa contribuye a: (1) Incrementar el nivel de logro de los estudiantes, considerados en un amplio rango de edad y en actividades cooperativas de distinta naturaleza; (2) Mejorar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje; (3) Crear una actitud positiva hacia el aprendizaje; (4) Correlacionar positivamente con unos niveles elevados de autoestima; (5) Responsabilizar al alumnado de su implicación en el aprendizaje; (6) Mejorar la cohesión grupal y valorar las diferencias como elementos positivos de grupos heterogéneos; (7) Facilitar la integración de alumnado con necesidades educativas especiales y (8) Disminuir los comportamientos agresivos, al facilitar mecanismos de actuación democráticos.

Estos beneficios del aprendizaje cooperativo se verifican con alumnado de distintos niveles educativos y edades, en distintas áreas curriculares y en tareas diversas, tanto centradas en aprendizajes memorísticos como en procesos de resolución de problemas de alto nivel cognitivo. Pérez Sánchez (2008) encuentra un refuerzo circular, al advertir que la técnica cooperativa de trabajo produce una mejora del rendimiento académico que incita a los alumnos a perseverar en este tipo de trabajo, esto supone el mantenimiento y el aumento del número de interacciones que se producen en el aula entre los alumnos y entre éstos y el profesor, interacciones que vuelven a influir en el aprovechamiento escolar y en las actitudes hacia el trabajo escolar.

Con respecto a la enseñanza universitaria Backley, Cross y Major (2007) recogen el meta-análisis efectuado por Springer y colaboradores (1999) sobre los efectos que el aprendizaje en pequeños grupos tiene sobre el rendimiento, constancia y actitudes de estudiantes universitarios de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología. Una de las conclusiones a las que llegan es la siguiente: "Los alumnos que estudian en pequeños grupos muestran, en general y en mayor medida, un superior rendimiento académico, manifiestan actitudes más favorables con respecto al aprendizaje y son más constantes en las asignaturas o programas de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología que sus compañeros que reciben una enseñanza más tradicional. Los efectos señalados son relativamente amplios en la investigación sobre la innovación educativa y tienen gran importancia práctica" (Springer y cols. 1999: 42, cit. en Backley, Cross y Major, 2007: 27).

La segunda conclusión general que señalan Colomina y Onrubia (2004) es que las potencialidades y beneficios de las situaciones de aprendizaje cooperativo no se producen de manera automática por el simple hecho de agrupar al alumnado. Como ya hemos señalado anteriormente, aprender de forma cooperativa requiere un diseño de la actuación educativa que tenga en cuenta las condiciones necesarias bajo las que podemos obtener los mejores resultados. Gil Flores, García Jiménez y Satos López

(2009) argumentan que quienes han contado con un contexto de aprendizaje en el que se favorece la actividad grupal, se atribuyen a sí mismos mayores competencias genéricas y reflexivas (por ejemplo, aprendizaje autónomo, planificación, resolución de problemas, pensamiento reflexivo) que quienes proceden de contextos de aprendizaje convencionales.

4. LA TÉCNICA SODA MECA: DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA MIRADA DOCENTE

Una de las primeras acciones formativas que llevamos a cabo dentro del GD fue la identificación, de una manera sistemática, de las principales dificultades con las que nos encontramos en el transcurso de las sesiones de trabajo en equipo con nuestro alumnado, así como también de aquellos aspectos positivos de las mismas que consideramos valiosos para su aprendizaje y, por tanto, estimábamos necesario mantener.

La herramienta que utilizamos para realizar un diagnóstico grupal sobre nuestras percepciones como docentes en relación al aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario fue la técnica SODA-MECA (Bringas, 1986, cit. en López de Ceballos et al., 2001), que consiste en recoger aquellos elementos del presente (Satisfactorios-Defectuosos) y del futuro (Oportunos y Amenazantes) que se encuentran en una situación determinada, con el objetivo de elaborar una estrategia de intervención (Mantenerlos, Explotarlos, Corregirlos y Afrontarlos). Es decir, los elementos SODA deben convertirse en programas de acción MECA. El cuadro está construido en torno a dos variables: el tiempo (presente/futuro) y el signo (positivo/negativo) (ver figura 1).

ELEMENTOS		ACCIONES	
S	Satisfactorios: elementos del presente que van bien y normalmente seguirán bien. Son nuestros puntos fuertes.	Mantenerlos/maximizarlos: los elementos satisfactorios hay que mantenerlos.	M
O	Oportunos: son elementos que yendo bien o mal, ofrecen posibilidades de ir a mejor en el futuro.	Explotarlos: los elementos oportunos hay que explotarlos porque si no se convertirán en defectuosos.	E
D	Defectuosos: son elementos del presente que van mal y normalmente seguirán mal. Son nuestros puntos débiles.	Corregirlos: la estrategia a seguir es corregirlos si se puede, y sino compensar en la medida de lo posible sus efectos.	C
A	Amenazantes: son elementos que yendo bien o mal pueden ir a peor en el futuro.	Afrontarlos: la acción a emprender es afrontarlos, para cambiar la tendencia y que podamos convertirlos en oportunos.	A

FIGURA 1
ESTRUCTURA DE LA TÉCNICA SODA-MECA

Una síntesis de las ideas aportadas en estas sesiones aparece reflejada en las figuras 2 y 3, las cuáles recogen los elementos y las acciones tanto de signo positivo como negativo.

ELEMENTOS		ACCIONES	
Satisfactorios	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la participación e implicación del alumnado • Facilita y enriquece la realización de trabajos de investigación sobre la materia. • Garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje más ameno, en el que el alumnado disfruta aprendiendo, relacionándose con sus compañeros... • El grupo, en su mayoría, se hace consciente de que son ellos los que gestionan su propio aprendizaje (se percibe mucho más compartido). • Facilita la comunicación entre iguales y la comunicación profesora-alumnado. • Promueve la toma de conciencia de los beneficios que supone el aprendizaje cooperativo. 	Mantenerlos/maximizarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a clase del alumnado del curso académico anterior o, también, mostrando al grupo trabajos realizados en años anteriores. • No limitación de las sesiones de trabajo en equipo a los módulos prácticos; es decir, no vinculadas al horario sino al tipo de actividad que se plantee en el aula. • Creación de un ambiente de aula que favorezca el trabajo cooperativo. • Consideración del tamaño de los grupos y el número de grupos. • Dotar del peso adecuado al trabajo de grupo en el proceso de evaluación. • Elaboración de un dossier de actividades realizadas.
Oportunos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de competencias profesionales • Adquisición de competencias transversales • La formación continua en proyectos de innovación para la mejora docente, la participación en grupo docente o el trabajo coordinado con otras asignaturas que comparten al mismo grupo de alumnos y alumnas son instrumentos fundamentales para mejorar esta práctica. 	Explotarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del trabajo en grupo como eje transversal. • Organización de talleres específicos. • Implicación y participación en proyectos de innovación y mejora docente, grupos docentes...

FIGURA 2
ELEMENTOS Y ACCIONES DE SIGNO POSITIVO

ELEMENTOS		ACCIONES	
Defectuosos	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempos y espacios para el encuentro y el desarrollo óptimo del trabajo. • Ratio. • Demasiado contenido a trabajar en tan poco tiempo. • Dificultades para compatibilizar evaluación individual y grupal. • Dificultades para hacer un seguimiento del proceso. En este sentido, ¿cómo saber qué aporta cada miembro al grupo? • Dificultades, por parte del alumnado, para conciliar lo personal con lo académico. • Tendencia a homogeneizar los ritmos de trabajo. • La constitución de los grupos se realiza de forma poco reflexionada. Suelen ser grupos demasiado homogéneos. • Creciente dificultad, por parte del alumnado, para escuchar a otro u otra compañera. • Preocupación porque el proceso no lleve a un aprendizaje cierto o a un trabajo realmente cooperativo. • Falta de formación en determinados ámbitos como, por ejemplo, dinámicas de grupo. 	Corregirlos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumentos de evaluación adecuados, que permitan realizar un seguimiento del grupo (tanto a nivel individual como grupal). • Diseño de instrumentos para la autoevaluación de cada miembro al grupo. • Dedicación de más tiempo a la preparación de las sesiones de trabajo en grupo. • Empleo de técnicas de parafraseo. • Uso de las tutorías entre iguales. • Realización de evaluaciones cruzadas. • Dedicación de tiempo a la autoformación.

Amenazantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica el trabajo cooperativo solo para conseguir acreditaciones y reconocimiento institucional • El grado de exigencia en las revisiones del trabajo. • La falta de diálogo y de escucha. • La evaluación final sigue siendo individualizada. • Presencialidad o no del alumnado. • Sobrecarga de trabajo del alumnado. • Necesidad de coordinación entre el profesorado. • Existe el riesgo de que los alumnos más desmotivados influyan, de algún modo, en el resto del grupo. Es frecuente que los demás miembros del grupo afirmen no estar dispuestos a “hacer el trabajo a otro”. • Existe el riesgo de que algunas personas queden aisladas de todos los grupos, sean discriminadas (normalmente, suele suceder cuando esa persona se incorpora tardíamente en el grupo-clase). 	Afrontarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento del proceso (prouestas, creación de grupos, participación,...) • Toma de decisiones en relación al tema de la asistencia. • Planteamiento de la creación de foros o herramientas colectivas virtuales. • Estructura modular. • Coordinación e integración de diferentes propuestas. • Valoración del trabajo cooperativo adecuadamente en la evaluación final • Incorporación, de forma sistemática, de un tiempo dedicado al seguimiento de los grupos • Puesta en marcha estrategias de motivación para mejorar la implicación y el compromiso individual con el grupo.
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FIGURA 3
ELEMENTOS Y ACCIONES DE SIGNO NEGATIVO

La elaboración de esta técnica proporcionó un diagnóstico inicial de la situación sobre el que empezar a diseñar acciones que optimizasen la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. No obstante, y en el transcurso de este proceso, nos planteamos la posibilidad de completar nuestro análisis recabando la opinión del alumnado sobre esta temática, con el fin de que nuestras apreciaciones fueran contrastadas con la voz de los protagonistas, lo que nos permitiría tener una mayor triangulación y consistencia en la información.

A tal fin, optamos por el diseño de un cuestionario elaborado ‘ad hoc’, debido a que en la revisión de investigaciones realizadas sobre el tema (Roca, 1996, 1998 y 2001; Poblete, 2000 y 2003; León del Barco, 2006; Poblete y García Olalla, 2004; González y García, 2007; González y Lobato, 2008; Bulut, 2010 y Lobato *et al.*, 2010) no hallamos ningún instrumento que recogiese las distintas cuestiones sobre las que queríamos indagar.

5. ESTRUCTURA Y DISEÑO INICIAL DE LA ESCALA ACOES

Puesto que no disponíamos de una herramienta validada que se ajustara a nuestros interrogantes e intereses, iniciamos el proceso de elaboración del Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior (Escala ACOES), que pretende explorar en qué medida el alumnado universitario valora la importancia del trabajo cooperativo en su formación como futuro docente, además de conocer cuál es su percepción acerca de la estructura y funcionamiento más idóneo de los equipos en este tipo de metodología.

ACOES es una escala Likert de carácter numérico que, en un rango escalar de 1 a 5, permite expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

La primera parte de la escala está integrada por datos de carácter sociodemográfico que hacen referencia al sexo, titulación, especialidad y curso al que pertenece el encuestado. Deseamos incorporar al instrumento campos de información que nos permitan analizar diferencias respecto a la concepción del aprendizaje cooperativo en función del sexo, posibles modificaciones en las percepciones del trabajo cooperativo en el alumnado a lo largo de su formación universitaria y si el tipo de estudios ejerce alguna influencia en su valoración del trabajo grupal.

La lectura de los elementos detectados con la técnica SODA-MECA nos permite confeccionar las dimensiones más relevantes que integran nuestra escala y que, junto con la revisión bibliográfica efectuada al efecto, nos ayudan a establecer los núcleos temáticos que deseamos explorar. Las dimensiones mencionadas son concretadas y desagregadas en forma de ítems. La versión inicial de la escala ACOES está compuesta de 52 ítems distribuidos del siguiente modo:

- A. *Concepción del trabajo en grupo.* Pretendemos clarificar las representaciones mentales y significados que posee el alumnado respecto al trabajo en grupo. Exploremos sus ideas respecto a la ayuda que proporciona trabajar en grupo para su desarrollo cognitivo, social y académico.
- B. *Utilidad del trabajo en grupo para su formación.* Intentamos recoger la valoración del alumnado respecto a la utilidad del trabajo en grupo para potenciar sus interacciones sociales, su aprendizaje autónomo y su futuro desempeño profesional.
- C. *Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.* Esta dimensión nos permite conocer la opinión que tiene el alumnado respecto al ajuste de los trabajos grupales que diseña el profesorado. Concretamente, exploramos si la cantidad, complejidad, coordinación y tutorización de los trabajos cooperativos que propone el profesorado son coherentes con la adquisición de aprendizajes sólidos.
- D. *Criterios para organizar los grupos.* En esta dimensión nos interesamos por conocer la opinión del alumnado respecto al uso de criterios para formar los equipos de trabajo. Preguntamos por los criterios que hemos de emplear para configurar los grupos —si han de ser académicos o personales—, por su composición —homogénea o heterogénea—, su estabilidad temporal —por actividad, semanal, cuatrimestral, anual...—. También nos interesa en este ámbito temático explorar la valoración del alumnado en relación a la necesidad

del coordinador de grupo, así como al número adecuado de componentes que ha de tener el equipo.

- E. *Normas de los grupos*. En este apartado nos ocupamos de la regulación interna del grupo, preguntándole al alumnado por su opinión respecto a la existencia de una normas explícitas que arbitren el funcionamiento del grupo. Concretamente exploramos si las normas han de ser diseñadas por el profesorado, por el alumnado o negociadas entre ambos agentes.
- F. *Funcionamiento interno de los grupos*. Esta dimensión incorpora preguntas relacionadas con la secuencia de acciones realizadas en el proceso de trabajo grupal. Nos interesamos por las fases o tareas que asume el alumnado previamente a la elaboración del resultado o producto grupal, el cual, normalmente, se pragmatiza en un documento o trabajo académico.
- G. *Eficacia del trabajo grupal*. La última dimensión nos permite conocer las condiciones externas e internas del grupo en las que se producen unos mejores niveles de rendimiento y producción. Preguntamos al alumnado por los requisitos que favorecen logros elevados en la eficacia grupal, refiriéndonos al ámbito de la evaluación. Incorporamos preguntas referidas a la ponderación del trabajo grupal en la calificación final, la información de los criterios empleados, la discriminación en la evaluación de las diversas aportaciones personales, la inclusión de la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación entre iguales.

Finalmente, la escala ACOES incorpora tres preguntas de respuesta abierta en la que se solicitan las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal.

6. ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA

La precisión de los datos obtenidos tras la aplicación de la primera versión de la escala a un grupo piloto de 59 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. Es por ello que se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento.

El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar, para el cálculo de la fiabilidad, el nivel de consistencia interna del instrumento y, en el caso de la validez, el poder discriminante de cada uno de los ítems, mediante los siguientes procedimientos analíticos:

- Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Latorre *et al.*, 1996). Para ello utilizaremos el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García Jiménez *et al.*, 1995). Se utilizará para ello la t de Student entre las medias de los grupos establecidos.

6.1. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación íter elementos promedio. Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, siguiendo las instrucciones marcadas por Lozano (2006), podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en que se articula el cuestionario ACOES indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy dispares (ver tabla 1). Se aprecia cómo la dimensión D, referida a los *criterios para la constitución de grupos de trabajo* ha de ser revisada en su totalidad. Sin embargo, el valor total de Alfa en la escala (0.844) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

TABLA 1
COEFICIENTES ALFA POR DIMENSIÓN

Dimensión	Coefficiente Alfa
Dimensión A	0,665
Dimensión B	0,785
Dimensión C	0,580
Dimensión D	0,291
Dimensión E	0,568
Dimensión F	0,666
Dimensión G	0,718
Total	0,844

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0.840, lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad. (ver tabla 2).

TABLA 2
COMPORTAMIENTO DE LOS ÍTEMS

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
1	179,68	309,661	,714	,840
2	179,83	320,148	,273	,846
3	179,95	326,562	,079	,849
4	180,58	318,712	,208	,848
5	181,27	324,769	,096	,850
6	179,93	316,379	,480	,843
7	180,00	312,410	,527	,842
8	179,70	316,318	,495	,843
9	179,98	316,076	,387	,844
10	179,75	309,218	,583	,840
11	179,75	319,115	,317	,845
12	179,95	320,356	,338	,845
13	181,52	313,076	,427	,843
14	180,37	316,958	,418	,844
15	180,90	323,836	,106	,850
16	180,37	316,138	,341	,845
17	179,95	318,151	,298	,846
18	180,33	322,789	,119	,850
19	181,70	307,497	,463	,842
20	180,23	319,204	,247	,847
21	180,70	320,164	,214	,847
22	179,87	317,394	,335	,845
23	181,20	323,036	,105	,851
25	182,58	329,071	,017	,849
26	179,83	314,815	,350	,845
27	181,27	320,717	,184	,848
28	180,10	325,477	,066	,851
29	180,85	313,669	,384	,844
30	180,75	315,936	,298	,846

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
31	179,85	316,438	,429	,844
32	179,87	322,779	,190	,848
33	179,93	318,071	,325	,845
34	180,58	315,481	,251	,847
35	180,00	309,692	,467	,842
36	179,87	318,522	,364	,845
37	179,70	320,831	,303	,846
38	179,62	322,702	,252	,847
39	180,50	310,923	,361	,844
40	179,98	326,281	,054	,851
41	180,18	318,353	,198	,848
42	180,43	315,789	,308	,845
43	179,77	318,179	,366	,845
44	180,10	324,503	,143	,848
45	180,02	322,128	,196	,848
46	180,05	314,049	,358	,844
47	180,30	315,241	,264	,847
48	179,87	312,266	,461	,842
49	180,90	318,246	,270	,846
50	180,73	310,871	,420	,843
51	180,83	318,558	,241	,847
52	180,30	316,318	,320	,845

6.2. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García Jiménez *et al*, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños tests que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos:

1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (151, 173)

2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (174, 193)

3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (194, 219)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permitió establecer la existencia, o no, de diferencia estadística ($n.s.=0.05$) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los ítems. Todos aquellos valores de p menores que 0.05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem; por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0.05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, afirmar que el ítem no discrimina, por lo que éste debería ser revisado. En nuestro caso, únicamente 29 de los ítems propuestos (56%) poseen un elevado poder de discriminación, es decir, cumplen con los objetivos planteados para cada una de las cuestiones de la escala. Esto refleja la necesidad de hacer una revisión de las cuestiones que no poseen capacidad discriminante, en el sentido de modificar su redacción o proceder a su supresión.

7. EL INSTRUMENTO DEFINITIVO. ANÁLISIS CONFIRMATORIOS

Valorada la información aportada por el estudio psicométrico y tras la revisión del contenido del instrumento por parte del GD, el cuestionario para el análisis de la cooperación en educación superior (escala ACOES), en su versión definitiva, está formado por un total de 49 ítems agrupados en las siete dimensiones inicialmente propuestas, manteniendo las tres preguntas abiertas que hacen referencia a las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del trabajo grupal, que fueron incluidas en la versión inicial (Anexo I).

La confirmación del funcionamiento de este instrumento se realizó replicando de nuevo el estudio psicométrico tras la aplicación experimental a una total de 926 estudiantes de los diferentes cursos y especialidades de la titulación de Magisterio y de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

La fiabilidad general de la escala ascendió hasta un valor de 0.890, siendo más elevado este índice en cada una de las dimensiones (ver tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTES ALFA POR DIMENSIÓN EN EL INSTRUMENTO DEFINITIVO

Dimensión	Coefficiente Alfa
Dimensión A	0,761
Dimensión B	0,841
Dimensión C	0,767
Dimensión D	0,518
Dimensión E	0,649
Dimensión F	0,827
Dimensión G	0,798
Total	0,890

Asimismo, todos los ítems han revelado una alta consistencia, con valores alfa por encima de 0.884.

Por último, en esta versión final todos los elementos, a excepción del ítem 24 (“no debe existir ninguna norma”), poseen un elevado poder de discriminación, lo que refleja la existencia de una estructura interna en el cuestionario capaz de responder a las demandas planteadas.

8. CONCLUSIONES

La escala ACOES es una escala Likert, elaborada ‘ad hoc’, cuyo objetivo es el análisis del trabajo grupal en el alumnado de educación superior.

Es una escala que permite indagar diferentes aspectos del aprendizaje cooperativo como la concepción que posee el alumnado, su utilidad para la formación, las repercusiones de la planificación del profesorado en la eficacia de los grupos, los criterios para su constitución, las normas intragrupalas que incrementan el rendimiento, sus reglas de funcionamiento y sus requisitos para mejorar los resultados académicos.

Se trata de un instrumento que posee un nivel de consistencia interna aceptable. Asimismo, hay que señalar que todos los ítems que integran la escala gozan de una capacidad de discriminación, a excepción del ítem 24, redactado en sentido negativo, que será modificado en aplicaciones futuras de esta herramienta.

Por último, la depuración de la escala a partir de los diferentes procedimientos analíticos aquí presentados, aconseja su utilización en estudios posteriores para poder replicar, validar y generalizar su uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E.; Cross, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bossert, S. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, 225-250.
- Bulut, S. (2010). A cross-cultural study on the usage of cooperative learning techniques in graduate level education in five different countries. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 111-118.
- Cabrera, A.F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P.T. (2001). Developing performance indicators for assesing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2004) Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-434). Madrid: Alianza Editorial.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Grupodelta.
- Gil Flores, J.; García Jiménez, E. y Santos López, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371-393.

- Gillies, R.M. y Ashman, A.F. (2003). *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.
- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- González, N. y Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón*, 60(2), 91-106.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson D. W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000a). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000b). *Civil political discourse in a democracy: the contribution of Psychology*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research* 53: 5-54.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a metaanalysis*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., Maruyana, G., Johnson, R. T., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. y Shavelson, R. (2005). An Approach To Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions. *Higher Education*, 46 (3), 251-276.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupo. *Anales de Psicología*, 22(1), 105-112.
- Lobato, C. y otros (2010). Development of the competences of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 3(3), 224-240.
- López de Ceballos, P., García González-Gordon, H. y Merlo, J. (2001). *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Popular.
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 423-442.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Pérez Sánchez, A.M. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94.

- Poblete, M. (2000). *Características específicas del equipo, como grupo social. Aportaciones para una definición de equipo*. Comunicación presentada al VII Congreso de Psicología Social. Oviedo.
- Poblete, M. (2003). Aportaciones a la teoría de los grupos desde la Psicología de las Organizaciones. Hacia un modelo explicativo de la grupalidad. *Congreso Internacional sobre humanismo*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2004) Análisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario: propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. En P.Ahumada. *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 727-750). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pujolás, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en: http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Qin, Z., Johnson, D. y Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143
- Roca, N. (1996). *Context grupal i actituds creatives en el procés d' innovació*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Roca, N. (1998). Perfiles de grupalidad de unidades laborales de organizaciones burocráticas profesionales. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 269-277.
- Roca, N. (2001). Grupos mediadores de la innovación profesional: estudio comparativo de procesos. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 177-191.
- Schoenecker, T.S., Martell, K. D. y Michlitsch, J.F. (1997). Diversity, Performance, and Satisfaction in Student Group Projects: An Empirical Study. *Research in Higher Education*, 38(4), 479-495.
- Serrano, J. M., Pons, R. M. y González-Herrero, M. E. (2007). *El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente*. México: Trillas.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 245-271.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Smart, J. C. (2009). *Higher education: handbook of theory of research*. Memphis: Universidad de Memphis.
- Suárez Guerrero, C. (2009). *El aprendizaje cooperativo como condición social de aprendizaje*. Universidad de Salamanca. Documento policopiado.

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimada la intención de disponer de datos que nos permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, la intención de esta Escala es conocer qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación como futuro/a docente. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad y te agradecemos tu colaboración. Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

SEXO: Mujer Hombre

TITULACIÓN QUE ESTÁS CURSANDO:

ESPECIALIDAD:

CURSO: 1º 2º 3º MAESTRO / MAESTRA

1º 2º LDO. PSICOPEDAGOGÍA

PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

		En total Desacuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo	5
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...	1	2	3	4	5		
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	1	2	3	4	5		
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1	2	3	4	5		
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1	2	3	4	5		
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1	2	3	4	5		

B) PERSONALMENTE, EL TRABAJO EN GRUPO ME AYUDA A:

		En total Desacuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo	5
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	1	2	3	4	5		
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5		
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	1	2	3	4	5		
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	1	2	3	4	5		
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1	2	3	4	5		
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1	2	3	4	5		

SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	1	2	3	4	5
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	1	2	3	4	5
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	1	2	3	4	5
15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	1	2	3	4	5

D) LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1	2	3	4	5
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5
19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)	1	2	3	4	5
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	1	2	3	4	5
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura	1	2	3	4	5
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	1	2	3	4	5
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)					

E) LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
24. No debe existir ninguna norma	1	2	3	4	5
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado	1	2	3	4	5
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado	1	2	3	4	5
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	1	2	3	4	5
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	1	2	3	4	5
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo	1	2	3	4	5

30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	1	2	3	4	5
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones	1	2	3	4	5
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: VALORACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO: En total Totalmente
Desacuerdo de acuerdo

33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar	1	2	3	4	5
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a	1	2	3	4	5
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)	1	2	3	4	5
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1	2	3	4	5
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad	1	2	3	4	5
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	1	2	3	4	5
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	1	2	3	4	5

G) EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:

En total Totalmente
Desacuerdo de acuerdo

40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	1	2	3	4	5
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1	2	3	4	5
42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo	1	2	3	4	5
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	1	2	3	4	5
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1	2	3	4	5
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1	2	3	4	5
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1	2	3	4	5

47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	1	2	3	4	5
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1	2	3	4	5
49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	1	2	3	4	5

Señala alguna/s **FORTALEZA/S** que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

.....
.....
.....

Señala alguna/s **DEBILIDAD/ES** que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

.....
.....
.....

Señala alguna/s **SUGERENCIAS PARA MEJORAR** la metodología cooperativa:

.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Fecha de recepción: 26 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2011.

