

Aprendizaje cooperativo y logro competencial

Nuria Arís Redó

Universidad Internacional de la Rioja, España.

nuria.aris@unir.net

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de innovación educativa. A partir de una profunda revisión bibliográfica se analizan las dimensiones de aprendizaje cooperativo, el autónomo y las estrategias de evaluación aplicadas a la elaboración del portafolio. Se establece un modelo para una experiencia de aplicación práctica, que queda reflejado en un esquema que interrelaciona tales conceptos. Es una propuesta que combina talleres cooperativos y autoevaluación reflexiva aplicado a la elaboración de un portafolio. Todo ello orientado y pensado hacia el logro competencial de los alumnos de Grado. A partir de una profunda revisión bibliográfica podemos establecer las relaciones conceptuales del modelo descrito.

Palabras clave: Portafolio, evaluación compartida, grupos cooperativos, innovación educativa.

Cooperative Learning and Competence Achievement

Abstract

In this communication an experience of portfolio combined with cooperative workshops and auto assessment activities is presented. The aim of this research is to establish the relationship among portfolio com-

bined with cooperative workshops and auto assessment activities, from a theoretical point of view. It uses qualitative methodology aimed at understanding, describing and interpreting the relationship among these concepts. The process of elaboration of portfolio favors general and research's competences' achievement, and confirms as a potent methodology in higher education. All this is reflected in a conceptual interrelationship scheme.

Keywords: Portfolio, co-assessment, cooperative groups, educational innovation.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la consideración que trabajo cooperativo propicia el intercambio y la construcción conjunta de aprendizaje a través de la ayuda mutua (Huber, 2008), esta propuesta es una estrategia de síntesis de tres dimensiones claves: aprendizaje autónomo, grupos cooperativos y la dinámica evaluativa.

Todo ello centrado en la elaboración del portafolio que implica por parte del alumno la evidenciación del propio progreso, así como una reflexión metacognitiva muy significativa en el logro competencial (De Miguel, 2006; Bolívar, 2007).

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Aprendizaje cooperativo, autónomo y motivación

En este modelo, la dinámica de trabajo, implica que el alumno evidencie el proceso de reflexión significativa y de creación de conocimiento cada vez más complejo y elaborado. Esto favorece la creación de conocimiento holístico (Pozo y Monereo, 2009), contingente con el logro competencial de final del grado. Una de los rasgos a destacar es que el alumno, más que adquirir conocimiento, toma el protagonismo de la construcción del mismo.

La dinámica autónoma que establece el propio estudiante es uno de los aspectos más importantes por cuanto él decide qué información incluir, cómo organizarla, cómo procesarla, y finalmente cómo construir con ella los contenidos del portafolio. Por último, pone de manifiesto todas esas habilidades en la presentación final.

Esta experiencia nos permite relacionar y comprender los beneficios de la adopción de múltiples técnicas y estrategias autorreguladoras y su relación con los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

El alumno asume un papel activo, autónomo, autorregulado, pues asume el control del aprendizaje. Se activan en el alumno una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos previos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje (Huber, 2008).

Pero todo ello depende en gran manera del planteamiento de la actividad por parte del docente. El profesor debe ser un facilitador y un guía en el acceso intelectual. Debe enfocar la materia considerando también la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc... (Zabalza, 2002).

Hay estudios que afirman que la autonomía en la investigación motiva a los estudiantes y consigue mejores resultados (Bolívar, 2007). Estos elementos pueden ser la clave en dinamizar la motivación para un progreso académico orientado hacia el éxito (Comer, 1999), (Slavin, 1996). En la complementariedad de los aspectos descritos anteriormente, se fundamenta el modelo propuesto, que articula los grupos cooperativos, la coevaluación y el trabajo autónomo. Todo ello orientado al logro a nivel didáctico y el intelectual, tal y como se recoge en la Figura 1.

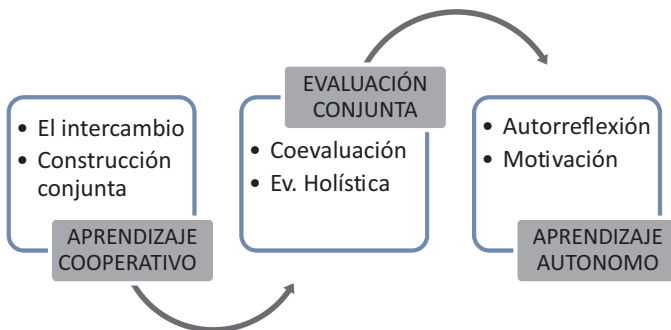


Figura 1. Modelo en aprendizaje autónomo, grupos cooperativos y evaluación conjunta.

1.2 El portafolio

El portafolio nos pareció el recurso más apropiado para implementar este modelo. En sí mismo, consiste en una recopilación de aquellos aspectos, contenidos, materiales, etc. considerados más representativos por el propio alumno. Pero en este caso se apuesta por un nivel de elaboración que vaya más allá de la mera recopilación de evidencias. El alumno muestra su capacidad de pensar y de dar explicación de su propio aprendizaje, de su progreso y de su propia toma de decisiones. En este sentido, tal como señala Murcia (2008), la elaboración del portafolio fomenta la autonomía del estudiante. Hay reflexión escrita, la cual permite al autor guiar al lector (del portafolio) para que lo entienda y lo evalúe con conocimiento. Por tanto, hay un texto adicional realizado expresamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio.

Otro aspecto a destacar es que al efectuar una puesta en común con técnicas cooperativas entre los propios compañeros se obtiene también una toma de conciencia de la diversidad del propio alumnado. Dar explicación del propio aprendizaje, así como de la selección y organización de las evidencias y textos “ad hoc” facilita el conseguir un fin común con toda la potencialidad educativa que ello conlleva en sí mismo (Pozo y Monereo, 2009).

Coincidimos en considerar que el aprendizaje cooperativo facilita el logro de las competencias así como la capacidad crítica de los y las estudiantes (Escribano González, 1995), la mejora en la auto eficacia (Cannon y Scharmann, 1996), y por último, pero muy importante, el aumento del compromiso personal (Learreta Ramos, 2005).

1.3 Las estrategias de evaluación

En relación a los aspectos visualizados en la anterior figura, adquiere mayor sentido el concepto de *evaluación compartida* en todas sus dimensiones. Definimos evaluación compartida y conjunta como aquella que efectúan en conjunto profesor/a y alumno/a así como la realizada entre los propios alumnos y con procesos de diálogo del profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos que tienen lugar.

De esta manera el acto de evaluar acontece como una construcción conjunta entre las partes implicadas. Es decir, se trata de una evaluación a partir de la interacción entre los propios alumnos, con el profesor, y también desde la propia reflexión individual.

En esta propuesta se diseñó la evaluación en coherencia con las tres dimensiones de este modelo. Es decir, el esfuerzo realizado por los alumnos en el trabajo autónomo de manera individual, la co-evaluación en los talleres cooperativos de evaluación conjunta entre los alumnos y también en la presentación del producto final.

Pasamos a describir y explicar estas formas de evaluación:

1.3.1. Evaluación del trabajo autónomo

Se incentiva la toma de decisiones propias a partir de la iniciativa autónoma. Interesa dejar constancia que la autoevaluación no es una habilidad automática, no es un proceso que se lleve a cabo habitualmente, sino que es necesario enseñarlo y apoyarlo (De Miguel, 2004).

Para ello se diseña una encuesta que facilita la auto-reflexión y valoración personal. El alumno toma conciencia de lo que le ha aportado el proceso de construcción de portafolio de manera global. Todo ello argumentando los “porqués” y la percepción sobre el grado de esfuerzo que se ha realizado, sobre nuevas aportaciones; y la investigación en la literatura científica.

Es importante el papel del docente en guiar este aprendizaje (Bolívar, 2007). Saber autoevaluarse está indisolublemente ligado a las competencias de pensamiento crítico y orientación a la calidad.

También al logro de competencias profesionalizantes fundamentales en el grado.

1.3.2. Evaluación Compartida en los talleres cooperativos

En grupos formados por tres o cuatro alumnos, se seleccionará por consenso el portfolio más destacable (por su originalidad, claridad, etc.), y también el que necesitaba introducir más mejoras. En ambos casos se argumentaba el “porqué” de esa elección. Después, se pondrá en común con el grupo clase.

Esta dinámica facilita la creación de contextos de aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008) y de construcción conjunta de significados más complejos y elaborados.

Cabe destacar que la evaluación conjunta es un elemento constitutivo de la evaluación formativa (Benito; Cruz, 2005) que tiene una doble función, puesto que nos permite tener constancia de las acciones realizadas por los alumnos en base a dos niveles de análisis.

- Un primer nivel, que podemos describir como “externo” realizado tanto por el profesor/a como por el resto de los alumnos a partir del contraste entre las diferentes aportaciones.
- Y un segundo nivel “interno” que permite al propio alumno autoevaluarse.

Así mismo, también se valora el esfuerzo realizado por los grupos de trabajo como conjunto y puesto de manifiesto al poner en común sus aportaciones ante todo el grupo clase. Por todo ello entendemos que esta práctica favorece el desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumnado, que se responsabiliza de la regulación del propio aprendizaje.

1.3.3. Presentación final

La presentación ante un tribunal constituido por profesores será el punto final de la secuencia evaluativa de este modelo. La presentación del alumno ante el tribunal permite determinar la autoría propia y la coherencia de todo el proceso.

La dinámica presentada en esta propuesta implica que el tribunal realice a cada alumno, al menos una pregunta de carácter “abierto” y a partir de la misma se le pedirá que explique los aspectos en que ha organizado el portafolio y/o alguna de sus partes.

Con ello se podrá determinar la autoría y el grado de profundización global conseguido. Pensamos que con esta propuesta podremos evidenciar el verdadero logro competencial.

2. CONSIDERACIONES FINALES

También queremos insistir en el carácter propiamente inicial de esta propuesta pues estamos ante la primera fase, la del modelo teórico de una próxima implementación. A partir de los aspectos revisados, destacamos los puntos fuertes y débiles del modelo propuesto:

- Esta propuesta nos permite comprender los beneficios de la adopción de múltiples técnicas y estrategias autorreguladoras y su relación con los efectos conjuntos e interactivos del logro competencial.
- Los alumnos que dirigen su propio proceso de aprendizaje y elaboración de los portafolios adquirirán una autoconciencia más profunda de este proceso, pues les permite generar propuestas de me-

jora vinculadas a la organización de propio proceso de aprendizaje o la futura aplicabilidad profesional.

- La mezcla de libertad y asesoramiento, así como todo el ”andamiaje” que configura el diseño del portafolio y la puesta en común crea un determinado aprendizaje cooperativo orientado a la comprensión de la diversidad.
- También consideramos el potencial del modelo como estrategia formativa a considerar para el futuro docente a partir del ejemplo. La supervisión del docente durante todo el proceso es un factor que puede propiciar mayor responsabilidad al tener que entablar diálogos sobre su propio proceso de trabajo en la elaboración del portafolio y la reflexión en su toma de decisiones
- En cuanto a la evaluación cabe considerar que el hecho de poner en manos del alumnado la posibilidad de la evaluación propia y de otros compañeros y compañeras refuerza el pensamiento reflexivo y crítico, siempre con finalidad constructiva y de mejora.
- Como punto débil de la propuesta cabe considerar que trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes mucho más acostumbrados a una postura más pasiva o clásica de la expectativa del propio proceso de aprendizaje.

Por todo ello consideramos que nuestra propuesta, de unir la elaboración del portafolio al aprendizaje cooperativo promueve la reflexión y el desarrollo competencial (Domingo, 2008). En este sentido compartir responsabilidades parece una medida importante en la coevaluación y en la autorreflexión.

Con ello podremos obtener progresivamente una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes pero, también, una serie de pautas que puedan guiar la intervención de los docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al logro competencial (Bolívar, 2007).

El logro competencial y la excelencia no puede ser una mera imposición fruto de una determinada exigencia, debe emerger de forma personal. La motivación por y para ello es fundamental Por ello también queremos destacar el papel del docente como agente de transformación, y sobre la función docente, considerar que la importancia residen en lo que se enseña, sino en lo que se aprende (Touron, 2010).

En esta dirección (Bain, 2005), explica que los mejores resultados en docencia universitaria los consigue aquel profesorado que cree que los estudiantes pueden cambiar.

Referencias Bibliográficas

- BAIN, K. 2005. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Universitat de València.
- BENITO, Á.; CRUZ, A. (coords.). 2005. **Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea.
- BOLIVAR, A. 2007. **Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto**. Colección Formación e Innovación Educativa en la Universidad. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- CANNON, J., y SCHARMANN, L. 1996. A cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. **Science Education**, 80(4); 419-436. Doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199607)80:4#:AID-SCE33.3.CO;2-W.
- COMER, J.P. *et al.* (ed.) 1999. **Child by Child. The Comer process for change in Education**. Nueva York: Teachers College Press.
- DE MIGUEL DIAZ, 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.
- DOMINGO, J. 2008. El aprendizaje cooperativos. **Cuadernos de trabajo Social**, num. 21: 231-246. Universidad de Vigo.