

**Aprendizaje colaborativo en
Psicología de la Educación:
innovación educativa en
Educación Superior**

**Collaborative learning in
Educational Psychology:
educational innovation in
Higher Education**

Cándido J. Inglés  **Cándido J. Inglés**

Universidad Miguel Hernández de Elche
(España)
cjingles@umh.es

Universidad Miguel Hernández de Elche
(España)
cjingles@umh.es

Ornela Mateu-Martínez  **Ornela Mateu-Martínez**

Universidad Miguel Hernández de Elche
(España)
omateu@umh.es

Universidad Miguel Hernández de Elche
(España)
omateu@umh.es

Resumen

La transformación que ha experimentado la Educación Superior durante los últimos veinte años ha supuesto numerosos cambios en los modelos formativos de las asignaturas de todas las titulaciones de las universidades españolas, públicas y privadas. Entre las metodologías educativas más frecuentes, el aprendizaje colaborativo ha cobrado una notable relevancia como estrategia potencial para

Abstract

The transformation that Higher Education has undergone over the last twenty years has led to numerous changes in university training models. Among the most frequent educational methodologies, collaborative learning has gained significant relevance as a potential strategy to promote the active role and involvement of students in the teaching-learning process and in their overall development. Considering

impulsar el papel activo del estudiantado como agente crítico, reflexivo y responsable en su proceso de aprendizaje y adquisición de contenidos curriculares, así como en su desarrollo personal e interpersonal. En este sentido, el equipo docente del presente estudio asume el reto de diseñar e implementar en el contexto universitario una experiencia de innovación docente, en la asignatura de Psicología de la Educación incluida en el segundo curso del Grado en Psicología de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) durante el curso 2021-22, y conocer la opinión del estudiantado. En este trabajo se presenta la estrategia de "Aprendizaje Colaborativo" unido a la utilización de e-rúbricas de autoevaluación y coevaluación a través de las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Ocio (TICO), tanto en la teoría como en la práctica de esta asignatura, justificando el interés de esta experiencia, presentando las bases que la sustentan, así como el desarrollo y procedimiento de la dinámica y evaluación durante el cuatrimestre. Finalmente, se realiza una valoración de la experiencia por parte del estudiantado, y se reflejan las limitaciones halladas en su implementación y las líneas de investigación-acción futuras.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, evaluación, TICO, enseñanza-aprendizaje, innovación educativa, psicología de la educación, educación superior.

the multiple benefits associated with teamwork, and with the intention of not only contributing to the learning of academic content, but also promoting student participation and the acquisition of personal and interpersonal skills, the teaching team of this study takes on the great challenge of designing and implementing in a university context, an experience of teaching innovation in the subject of Educational Psychology of the Psychology Degree at the Miguel Hernández University of Elche (UMH) during the academic year 2021-22, and to know the students' opinion. Specifically, this paper presents the strategy of "Collaborative Learning" and the use of self-assessment and co-assessment e-rubrics through Information, Communication and Leisure Technologies (ICT) in the theory and practice of the subject, justifying the interest of the experience, presenting the basis that support this study and the development and procedure of the dynamics and evaluation during the semester. Finally, an evaluation of the experience by the students is made, and the limitations found in its implementation and the lines of future research-action are reflected.

Key words: collaborative learning, assessment, ICTs, teaching-learning, educational innovation, educational psychology, higher education.

Introducción y justificación del interés de la experiencia

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comenzó a implantarse en 2003 progresivamente en la Unión Europea y, particularmente, en España, aunque no fue hasta el curso académico 2009-2010 cuando comenzó su andadura en la UMH. En aquellos años, la asignatura de Psicología de la Educación se impartía en cuarto curso de la Licenciatura de Psicología. Fue en el curso 2012-2013 cuando el EEES se aplicó a esta asignatura, pasando a segundo del Grado de Psicología.

Debido a ello, y desde hace aproximadamente veinte años, las universidades españolas, en general, y la UMH, en particular, han experimentado un proceso de transformación en sus modelos formativos (Mula-Falcón, 2021) que ha venido acompañado del replanteamiento progresivo de los elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el papel de los agentes implicados (docentes y alumnado), el sistema de evaluación, la integración de las TICO y las metodologías innovadoras (Silva y Maturana, 2017; Rodrigo-Cano et al., 2019).

Para garantizar la calidad en la docencia universitaria y ajustarse a los cánones requeridos, ha sido necesario instaurar una nueva concepción del rol del docente, del estudiantado y el diseño de la enseñanza (Salinas, 2004). Desde este paradigma, la labor del profesorado pasa de estar supeditada a la mera transmisión de conocimientos, a convertirse en acompañante, guía, dinamizador, asesor y supervisor del estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

Así, este nuevo marco educativo permite considerar que el alumnado, además de adquirir contenidos específicos, también debe desarrollar un abanico de competencias, habilidades y destrezas necesarias para superar los obstáculos y desafíos con los que se puedan encontrar en su incorporación al mundo laboral (Escartín y Claver, 2018).

Considerando que la participación e implicación de los estudiantes mejora la adquisición del conocimiento y el aprendizaje eficaz (Álvarez, 2017), el esfuerzo por parte de los equipos docentes se ha encaminado al diseño de estrategias instruccionales basadas en el aprendizaje centrado en el estudiantado para otorgarles un papel protagonista y activo (Florido et al., 2011; Guerra et al., 2019; Moliní et al., 2019).

Atendiendo a la normativa establecida en el EEES, las metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo (AC) son estrategias didácticas cada vez más habituales en las aulas universitarias españolas (Borrasca, 2014; Mosquera, 2022), habiendo tenido, en general, una buena acogida entre el estudiantado debido a los beneficios asociados a su utilización, destacando las ventajas que ofrece a nivel social, psicológico y académico principalmente (García-Sans, 2008; Laal y Ghodsi, 2012). Sin embargo, es importante destacar que se observa una importante resistencia al cambio respecto a las nuevas metodologías y sistemas de evaluación basadas en el EEES por parte del profesorado y estudiantado universitario español.

¿Por qué esta resistencia al cambio? Tanto el profesorado como estudiantado se mantiene generalmente en una posición acomodaticia, aunque sumamente desmotivadora para ambos agentes. Dentro del EEES, el profesorado universitario debe dar un giro a su asignatura y renovarse para introducir las nuevas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, que a priori puede generar la sensación de suponer más demanda de trabajo, puesto que implica dejar de impartir lecciones magistrales muchas de las cuales, aún, se basan en la reproducción verbal del contenido del manual o apuntes de la asignatura, la lectura literal de las presentaciones, incluso sin interactuar, sin contacto visual y de espaldas al estudiantado.

Esta dinámica de clases universitarias ha existido durante muchos años y aún perdura. Así, después de más de 20 años de docencia universitaria, se constata una continua contradicción por parte del estudiantado universitario, en la que, por un lado, se reclama menos carga teórica y más práctica, más participación por su parte y, por

otro lado, y de forma simultánea, se mantienen interiorizados los repertorios básicos de conducta y hábitos académicos que provienen de la dinámica clásica del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiantado desempeña un rol principalmente pasivo basado en quedar a la espera de recibir la información por parte del profesorado durante las clases a través de una presentación con diapositivas que provenga, preferiblemente, de un único manual obligatorio de estudio y, con la exigencia, en numerosas ocasiones, de dichas presentaciones y de que el examen esté compuesto por la información contenida en estas presentaciones.

Afortunadamente, las universidades comenzaron a preocuparse por la formación didáctica de su profesorado, ofertando, anualmente, cursos de innovación educativa y mejora docente, de metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas, activas y participativas, etc. (Malagón y Graell, 2022). Paralelamente, una parte del profesorado universitario intenta aplicar cambios en sus aulas, aunque el proceso de adaptación por parte de la comunidad universitaria española a este nuevo formato es lento, aunque posible gracias a las iniciativas como la que se presenta en este trabajo.

Los cambios en la forma de enseñar y en la forma de aprender, exigen a los docentes enfrentarse al desafío de desarrollar, a su vez, nuevos sistemas de evaluación pedagógica que estén en consonancia con lo anteriormente expuesto, permitiendo que el estudiantado pueda participar activamente en la evaluación de su propia adquisición de competencias y conocimientos curriculares, y la de sus compañeros/as. Así, surge la denominada autoevaluación y coevaluación (Navarro y González, 2011). En otras palabras, cuando se utiliza una metodología activa como el AC, es imprescindible una heteroevaluación simultánea, es decir: evaluación intragrupal, intergrupala y por parte del profesorado.

Desde esta perspectiva, las TICO suponen una potencial herramienta para facilitar la aplicación de experiencias innovadoras que promuevan tanto el aprendizaje autónomo como colaborativo (Mosquera, 2022; Resta y Laferrière, 2007), además de permitir diseñar sistemas de evaluación online mediante la utilización de e-rúbricas (de la Fuente et al., 2015).

A pesar de la importancia de aportar a la comunidad educativa y científica propuestas de innovación docente, todavía son escasas las publicaciones sobre experiencias de este tipo en Educación Superior que, además, incluyan variables tan relevantes como: la metodología investigación-acción, el aprendizaje colaborativo, las TICO y la heteroevaluación a través de e-rúbricas, como facilitadores del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por todo ello, el equipo docente e investigador del presente estudio asume el reto de diseñar, implementar y evaluar, en el contexto universitario, una experiencia de innovación docente en la asignatura de Psicología de la Educación del Grado en Psicología de la UMH, que aúne todos los elementos expuestos anteriormente.

Contextualización de la experiencia

El presente proyecto de innovación educativa se ha llevado a cabo como un estudio piloto durante el curso 2021/2022 en la asignatura de Psicología de la Educación, del

Grado en Psicología de la UMH. Esta asignatura, de segundo curso, se compone de un total de 6 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), de los cuales 3 corresponden a la teoría y 3 a la práctica, que son impartidas por profesorado diferente, adscrito al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología de la Salud de la Facultad de Ciencias Sociosanitarias de la UMH.

La asignatura corresponde al segundo cuatrimestre del curso académico, y se imparte de forma presencial en el aula con una frecuencia de tres veces por semana en sesiones de una hora y media de duración cada día. Generalmente, los lunes y viernes se realizan las sesiones teóricas y los miércoles las prácticas. El diseño e implementación de la experiencia, siguiendo la metodología investigación-acción (Martínez-Martín et al., 2020) se llevó a cabo de forma similar en la parte teórica y práctica de la asignatura, aunque con ajustes en función de criterios y objetivos pedagógicos.

Cabe destacar que, en los últimos años, la metodología y evaluación de esta asignatura ha ido cambiando progresivamente, siempre dirigidas a transformar las lecciones magistrales y la evaluación sumativa (básicamente establecida a partir de un examen final en la parte teórica, el cual suponía el 50% de la nota final de la asignatura, así como en la calificación final subjetiva del profesorado respecto a un trabajo práctico, el cual también suponía el otro 50% de la nota final). En este sentido, durante los últimos años, el profesorado de esta materia decidió que las prácticas fuesen, progresivamente, puntuando más en la nota final de la asignatura desde el 20%, pasando por el 30% y llegando, actualmente, al 50%.

Paulatinamente se ha ido creando un escenario donde se dé voz y participación real y activa al estudiantado, dando cabida a la enseñanza recíproca entre iguales, a la democracia participativa, y a importantes aspectos del aprendizaje activo y colaborativo, así como a la evaluación continua y co-participativa (profesorado-estudiantado). De esta forma, el examen final de esta asignatura que, inicialmente, suponía un 50% (5 puntos) de la calificación final en Psicología de la Educación, actualmente, supone un 30% (3 puntos) respecto a la calificación total de esta materia. El resto de la nota de la parte teórica y del total de la parte práctica está basada en el aprendizaje cooperativo y en la heteroevaluación, es decir, evaluación del profesorado, evaluación intragrupos y evaluación intergrupos en la que todos cumplimentan en cada clase la misma e-rúbrica anónima, objetiva y cuantitativa. A continuación, se explican, con detalle, estos cambios sustanciales.

Objetivos de la experiencia

En primer lugar, cabe mencionar que los objetivos específicos de esta asignatura son:

1. Conocer y analizar el rol profesional actual del psicólogo/a educativo/a en España.
2. Adquirir conocimientos sobre el concepto, evaluación y tratamiento de la discapacidad intelectual y de las distintas formas de superdotación (talentos, genios, superdotados, etc.) en España.
3. Analizar las variables fundamentales en el proceso de aprendizaje del estudiantado, tales como, las autoatribuciones académicas, las dimensiones académicas del

autoconcepto, las metas escolares y las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que influyen en el rendimiento escolar del alumnado, desde una perspectiva española tanto a nivel conceptual como de intervención (evaluación y tratamiento).

4. Estudiar, comprender, valorar e intervenir sobre las dificultades de aprendizaje (DA) (dislexia, disortografía y discalculia).
5. Examinar los conceptos de absentismo y rechazo escolar, distinguiéndolos de otros relacionados, además de ofrecer una actualización, fundamentalmente, española, sobre la evaluación, prevención.
6. Conocer y aplicar conocimientos actualizados sobre problemas de conducta en el aula (conductas disruptivas, en general) y, sobre el bullying y ciberbullying, en particular.
7. Conocer y aplicar varios métodos docentes innovadores de eficacia demostrada en todas las etapas educativas españolas, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, Universidad: el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en las aulas.
8. Conocer, diseñar y aplicar programas psicoeducativos que fomenten la relación entre familias y escuela, responsabilidades compartidas para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz en educación primaria y secundaria. Además, presentar el debate sobre los deberes escolares en España y valorar críticamente cuáles son las ventajas y los inconvenientes de “mandar” tareas o deberes escolares para casa.
9. Reflexionar respecto al uso de las TIC en el ámbito educativo, y ofrecer, además, una visión aplicada sobre ello.

Siendo conscientes de que una parte importante de las competencias transversales se adquieren en la interacción que surge a partir del trabajo grupal entre compañeros, se propone una experiencia de enseñanza innovadora con el fin de:

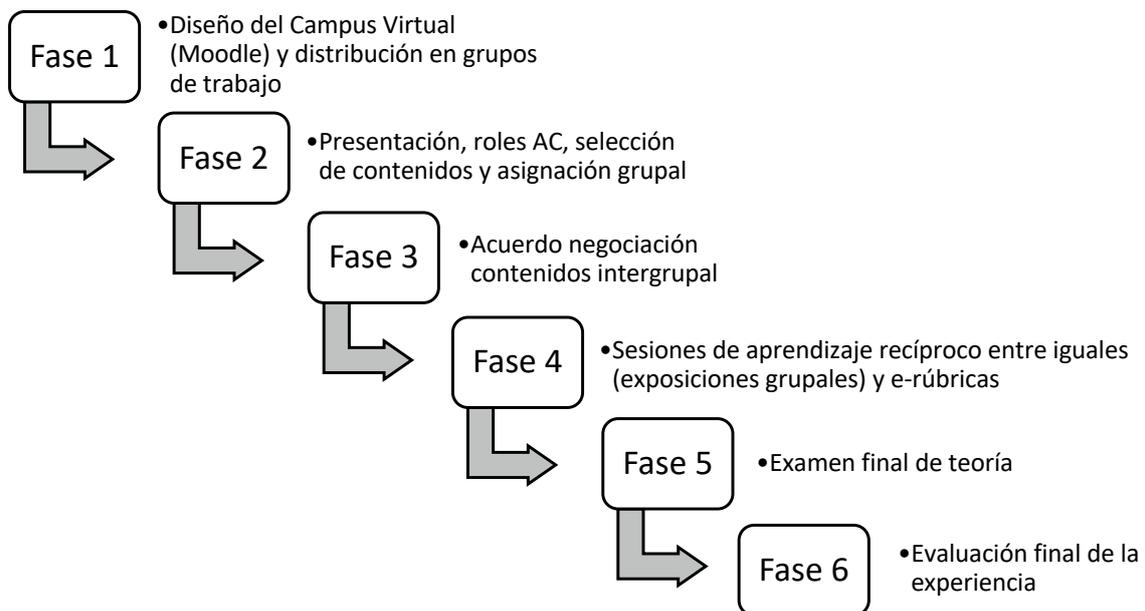
- a. Vincular la enseñanza teórica y práctica de la asignatura a través del diseño de una dinámica de funcionamiento y evaluación lo más similar posible que acerque al estudiantado a la realidad profesional de la materia.
- b. Favorecer la digitalización del aprendizaje a través de las TIC mediante la integración en la asignatura de una plataforma de aprendizaje virtual y un sistema de evaluación a través de e-rúbricas.
- c. Procurar que el estudiantado sea más consciente de la importancia de adquirir un papel activo en la construcción de su propio conocimiento y desarrollo integral.
- d. Fomentar la participación, implicación, motivación y capacidad de decisión del estudiantado en la asignatura durante el curso.
- e. Potenciar el trabajo en equipo por parte del alumnado a través del aprendizaje colaborativo que permita el desarrollo de las competencias interpersonales necesarias en su futura labor profesional.

- f. Facilitar la interacción y comunicación entre iguales y estudiantado-docentes tanto dentro como fuera del aula.
- g. Ofrecer la oportunidad de tener una visión global y multiinformante (docentes, autoevaluación y coevaluación inter e intragrupal) en el proceso de evaluación de la adquisición de competencias del alumnado.
- h. Plantear un sistema de valoración de la experiencia que ayude a conocer la opinión que tiene el estudiantado participante, revelar su grado de motivación y satisfacción global, el trabajo colaborativo, la actividad docente y la asignatura en general, con el fin de recoger sugerencias que ayuden a mejorar esta propuesta en los cursos académicos siguientes, facilitando el *feedback* profesorado-estudiantado.

Propuesta de programación docente: Procedimiento en teoría y práctica

Procedimiento de la experiencia en la Teoría

Primeramente, se exponen las fases del procedimiento en la teoría (Figura 1) y, seguidamente, el procedimiento de las prácticas (Figura 3).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Fases de la experiencia de innovación educativa en la teoría.

En la primera fase, el equipo docente diseña el Campus Virtual de la asignatura a través de la plataforma de aprendizaje *Moodle* utilizada por la Universidad, como recurso docente abierto a la interacción docentes-estudiantes, a través de la cual se habilitan dos secciones diferenciando la parte teórica con la parte práctica de la asignatura.

Así, el alumnado tiene a su disposición dos foros (uno para teoría y otro para prácticas), donde pueden indicar sus dudas, preguntas, quejas, sugerencias, etc. y ser atendidas por el profesorado y compañeros/as, información sobre la dinámica de funcionamiento de las clases y evaluación de la asignatura, material de apoyo y complementario relacionado con el temario, y el sistema de evaluación online a través de e-rúbrica diseñada mediante *Google Forms*. A continuación, se muestra un resumen de los recursos didácticos empleados en el diseño de la experiencia (tabla 1):

Tabla 1. Descripción de los recursos didácticos empleados.

Recursos didácticos	Descripción
Plataforma de aprendizaje	Campus Virtual Moodle de la Universidad, para la asignatura de Psicología de la Educación.
Organizadores de información gráfica	En el Campus Virtual se estructuran las secciones y actividades siguiendo un orden de presentación lógico-temporal, además de acompañar la información con descripciones y elementos de apoyo visual, disponiendo al final del Campus de un Muro digital como entorno virtual de exposición de trabajos.
Foros	Cada sección (teoría y práctica) dispone de un foro habilitado para la comunicación y el intercambio de información estudiantes-docentes.
Facilitadores de AC	Para implementar el aprendizaje colaborativo se incluyen en el diseño de la experiencia la democracia participativa, el diálogo inter pares, el acuerdo y negociación, la resolución de problemas, la enseñanza recíproca entre compañeros, la evaluación a través de e-rúbricas.
E-rúbricas	Sistema de evaluación online incrustado en el Campus Virtual de la asignatura a través de la herramienta <i>Google Forms</i> , para permitir la evaluación del profesorado, intragrupos y intergrupos.
Insignias	Diseñadas en base a logros/objetivos relacionados con las competencias, conocimientos y habilidades (inteligencias múltiples) en las prácticas de la asignatura, tanto de forma individual como grupal, y promover la motivación, esfuerzo, interés, iniciativa, creatividad, trabajo en equipo y compañerismo.

Fuente: Elaboración propia.

Previamente a la presentación de la asignatura, el profesorado distribuye al estudiantado ($n=142$) en 10 grupos (compuestos por 13-14 miembros aproximadamente), seleccionados por orden alfabético según el listado oficial de matrículas.

La segunda fase se inicia con las clases de presentación de teoría y prácticas, en las cuales se expone la información a los grupos y se seleccionan los roles y funciones en los equipos de trabajo colaborativo, eligiendo dos portavoces fijos por consenso y mayoría simple (democracia participativa).

A continuación, se presenta el índice y contenidos del temario del manual de referencia obligatorio de la asignatura (Inglés et al., 2019), del cual se imparten 5 de los 9 temas durante el curso, siendo el tema uno de impartición obligatoria puesto que versa sobre la definición de la Psicología de la Educación y las funciones y competencias del Psicólogo Educativo actualmente en España. Los 4 temas restantes de los ocho disponibles son escogidos por el estudiantado asistente a la sesión en base a aquellos contenidos que desean ser trabajados a través de acuerdo/negociación, seguida por votación y selección por mayoría simple (democracia participativa).

Una vez escogido el temario, el profesorado distribuye cada tema en 2 partes (p. ej. Tema 1A y 1B, y así sucesivamente), y realiza un sorteo público donde se asigna a cada grupo qué medio tema tendrá que impartir-exponer en clase.

Al final, se propone al estudiantado el denominado “Contrato docente-estudiantes”. En el mismo, se ofrece a cada grupo la oportunidad de elaborar entre 5 y 10 preguntas tipo examen (prueba objetiva con tres alternativas de respuesta, una de ellas correcta), y enviarlas al profesor, indicando y razonando la opción correcta de cada una. De esta manera, el profesorado se compromete a incluir en el examen, al menos, 5 preguntas, lo que supone un 16.7% del total de preguntas del examen ($n = 30$). Tras una reflexión grupal, el estudiantado vota y acepta por mayoría simple este contrato (democracia participativa). Al menos 15 días previos a la celebración del examen, éstas se suben al campus virtual con el fin de que puedan ser visualizadas por alumnado en las tres convocatorias oficiales: junio, septiembre y diciembre.

La tercera fase se inaugura con la negociación/acuerdo entre grupos de la distribución del contenido concreto a exponer de cada tema y del material complementario, de forma equitativa. Así, al grupo que le haya tocado por sorteo el tema 1A debe dialogar con el grupo que le haya tocado el tema 1B los contenidos del tema a exponer, con el fin de evitar solapamientos.

La cuarta fase está vinculada al comienzo de las sesiones teóricas semanales, que se componen de dos tipos de sesiones llevadas a cabo en días alternos (generalmente lunes y viernes), con una duración de 100 minutos por sesión. En la tabla 2 se presenta cada uno de estos tipos de sesión de presentación/exposición.

Tabla 2. *Tipo de sesión de las clases de teoría y descripción.*

Tipo de sesión	Descripción
Enseñanza recíproca entre iguales de cada medio tema (10 grupos)	El grupo correspondiente realiza una exposición generalmente acompañada de una presentación oral con diapositivas (organizadores de la información gráfica), donde además de texto, se recomienda incluir otras fuentes y actividades alternativas como <i>role-playing</i> , recortes de prensa, vídeos, entrevistas a profesionales relacionados con el tema, etc. Se trata de fomentar la creatividad, no la reproducción del contenido del manual.
Enseñanza recíproca entre iguales como ampliación de temario en formato póster (u otro formato audiovisual) (10 grupos)	Todos los grupos, incluido el que ha expuesto medio tema, realizan una exposición, en formato póster, de material complementario (generalmente artículos científicos), el cual puede basarse en el material proporcionado por el profesor a través del Campus o el que escoja cada grupo, relacionado con el medio tema expuesto anteriormente.

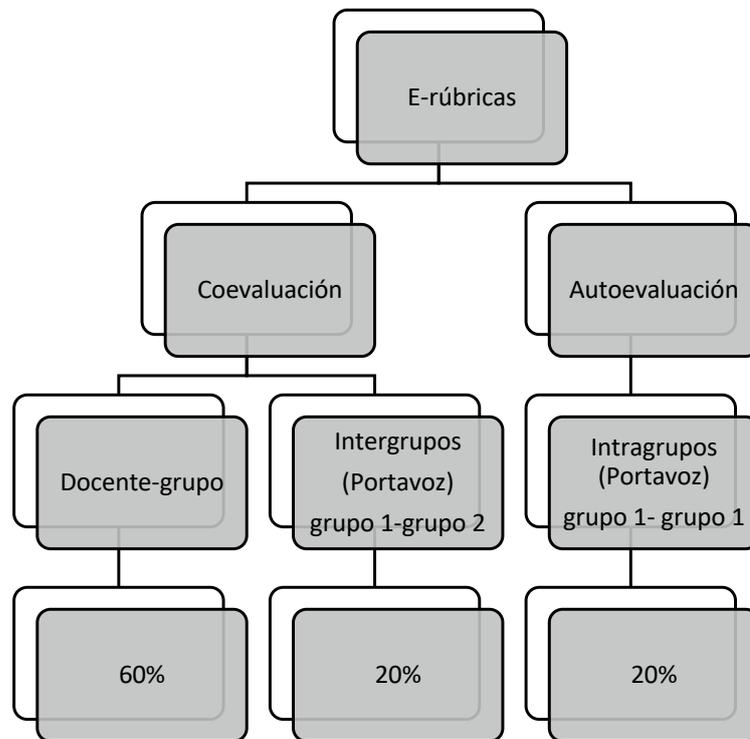
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 2, el grupo que expone medio tema dispone de una sesión completa de 100 minutos, mientras que los 10 grupos que exponen en formato poster material complementario se dividen en dos sesiones; en una exponen 5 grupos y en la siguiente los 5 restantes.

Además, con el fin de evitar el fenómeno denominado “parasitismo social”, durante cada sesión, el profesorado determina de forma aleatoria qué miembros exponen en cada grupo y/o el orden de presentación de los miembros (es decir, todos los

miembros de cada grupo pueden exponer, pero los miembros que exponen y el orden de presentación es elegido aleatoriamente por el profesorado).

Tras cada exposición, se realiza la fase de heteroevaluación a través de la cumplimentación de una rúbrica de evaluación online de forma anónima, siguiendo la misma ponderación de las valoraciones de cada informante tanto para la teoría como para la práctica (Figura 2).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Ponderación de la heteroevaluación.

Durante este proceso cada miembro del grupo cumplimenta la rúbrica en papel, y seguidamente el portavoz calcula y consensua con su grupo la puntuación media de los 8 criterios evaluados en base a una escala de 0 a 1, donde 8 es la puntuación total máxima posible y 0 la mínima, siendo también la persona responsable de trasladar la información a la rúbrica online disponible en el Campus Virtual (véase Anexo 1) y, así, sucesivamente durante las sesiones teóricas del cuatrimestre.

Una vez finalizadas las sesiones teórico-prácticas, la quinta fase del proceso hace referencia a la evaluación final de la teoría en la que cada estudiante realiza de forma individual un examen teórico de tipo test sobre los contenidos de la asignatura.

Tanto la teoría como la práctica suponen un 50% (5 puntos) de la nota final, siendo estos 5 puntos divididos de la siguiente forma (Figura 3):

Exposición medio tema 1.5 puntos	Exposición materiales complementarios 0.5 puntos
Nota final	
Examen teórico 3 puntos	Trabajos de AC prácticos 5 puntos

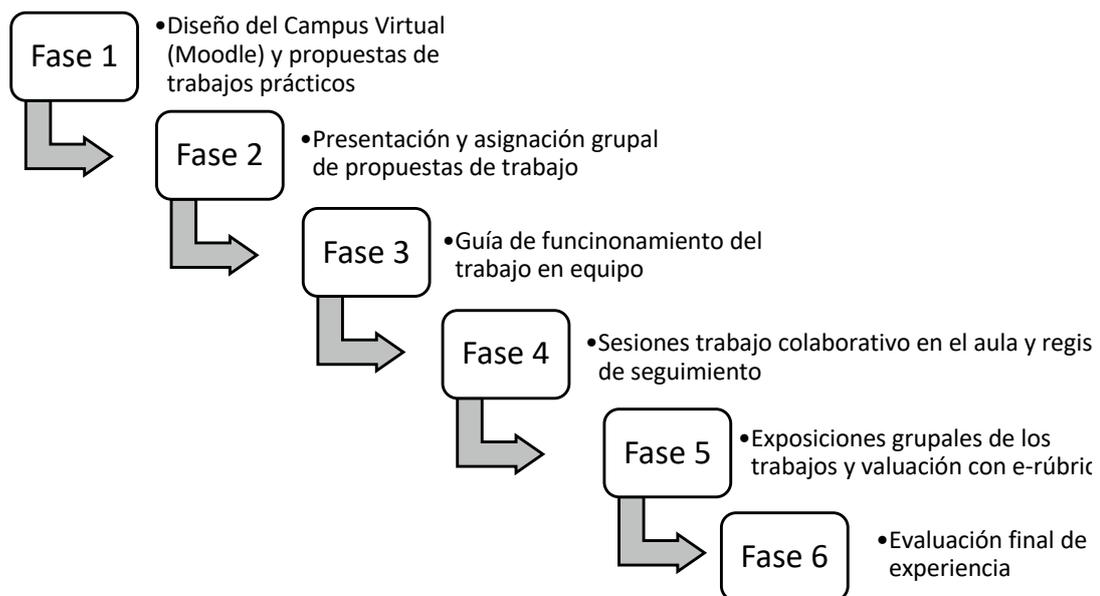
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Ponderación de la valoración de cada dimensión.

Finalmente, en la sexta fase, el estudiantado realiza una evaluación de la asignatura la cual se explica en este apartado.

Procedimiento de la experiencia en las Prácticas

La figura 4 refleja las fases del procedimiento en la parte práctica, de forma muy similar a la parte teórica.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Fases de la experiencia de innovación educativa en la práctica.

Previo al comienzo de las sesiones prácticas, la profesora facilita la documentación necesaria en la plataforma de aprendizaje virtual: información sobre dinámica, funcionamiento y evaluación de las prácticas, fichas de propuestas de trabajos grupales (en base al temario escogido en teoría, se plantean dos actividades para cada uno de los 5 temas basadas en las prácticas del manual, p. ej. tema 1: actividad 1A y actividad 1B), bibliografía, recursos, y documentos de trabajo colaborativo.

En la segunda fase, en la sesión de presentación de prácticas en grupo completo, se explica la información anterior, y se realiza un sorteo público (aleatoriedad) de los trabajos asignados a cada grupo (manteniendo la misma agrupación que en la teoría).

(Tabla 4. Continúa de la página anterior)

En la tercera fase, cada equipo a de elaborar la guía de funcionamiento de los equipos de trabajo (tabla 3), además del registro de seguimiento del trabajo en equipo (tabla 4), que se cumplimenta durante cada sesión de trabajo en grupo en el aula durante la cuarta fase.

Tabla 3. Contenido de la guía de funcionamiento de equipos de trabajo.

Las normas de funcionamiento del grupo.	Los roles y compromisos de cada participante.	Las actitudes necesarias para que funcione el equipo.
Los conflictos que pueden surgir y las posibles soluciones.	Las emociones asociadas al trabajo en equipo.	Los indicadores de éxito del funcionamiento del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Contenido del registro de seguimiento del trabajo en equipo.

La temporalización.	La planificación del trabajo en el aula y en casa.	Los objetivos de trabajo.
El reparto de tareas.	Registro de tareas pendientes y finalizadas.	Las actitudes de los miembros, conflictos surgidos y soluciones implementadas.

Fuente: Elaboración propia.

Ambos materiales son revisados por la profesora durante las sesiones de trabajo en el aula a lo largo del cuatrimestre y, a su vez, son compartidos por cada grupo para el resto de los equipos a través del Muro digital habilitado en el Campus Virtual.

Las sesiones prácticas se realizan en el laboratorio de Psicología de forma quincenal, con la mitad del estudiantado una semana, y de forma alterna, con la otra mitad la semana siguiente, excepto la presentación y la exposición final que se realizan en grupo completo en el aula de teoría. El laboratorio es un espacio que facilita la agrupación y trabajo de los equipos puesto que dispone de mobiliario móvil. Generalmente, las sesiones comienzan dirigidas por el profesorado, se explica el objetivo de la sesión, y seguidamente, el estudiantado realiza de forma grupal su proyecto de investigación-acción de forma colaborativa (Martínez-Martín et al., 2020), el cual deben presentar al final del cuatrimestre al resto de grupos y es evaluada siguiendo el mismo sistema de e-rúbricas que en la teoría (fase 5).

Al finalizar las clases (fase 6), se administra el cuestionario de evaluación online de la asignatura de forma individual y anónima a través del Campus Virtual, cuyos resultados se exponen en el apartado 5.

Tutorías y seminarios

En general, las tutorías se realizan a través de los foros de teoría y prácticas incluidos en el campus virtual de la asignatura. Además, el estudiantado puede solicitar tutorías de forma individual/grupal a través de email, videoconferencia o, en última instancia, de forma presencial en el despacho del profesorado.

En cada curso académico se lleva a cabo un seminario impartido por un/a investigador/a o profesional con amplia experiencia, presentando, de forma monográfica, práctica y exhaustiva, alguno de los temas trabajados cada curso en esta asignatura. Así, por ejemplo, se han celebrado seminarios (en formato presencial y virtual) relativos

al rechazo y absentismo escolar (concepto, evaluación, prevención y tratamiento correctivo), y más recientemente, sobre la situación actual de la Orientación Educativa en la Generalitat Valenciana (GV) tras el último cambio normativo presentado por una profesional en activo de reconocido prestigio en la GV.

Resultados de la valoración del estudiantado

Los participantes en esa experiencia fueron 142 estudiantes (78.4% mujeres), con edades comprendidas entre los 18-49 años ($M= 24.18$, $D.T.= 7.32$), matriculados en el curso académico 21-22, de los cuales 51 participaron de forma voluntaria y anónima en la cumplimentación del cuestionario de satisfacción (tasa de respuesta del 35%).

Tabla 5. Distribución del alumnado por rangos de edad.

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
19 años o menos	20	39.2 %
20-29 años	24	47.1 %
30-39 años	4	7.8 %
40-49 años	3	5.9 %

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta ha sido diseñada *ad hoc*, basada en literatura previa (García-Ros, 2011), y ajustada a la dinámica de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, y es independiente del cuestionario de evaluación de la calidad docente estándar del Servicio de Calidad de la UMH. Está compuesta por 12 ítems con escala de respuesta Likert de 5 puntos (1 = nada; 2 = poco; 3= algo; 4 = bastante; 5 = mucho), y dos preguntas abiertas para recoger información sobre 5 dimensiones. Concretamente:

- El grado de motivación y satisfacción con la experiencia y el trabajo colaborativo.
- El grado de acuerdo del alumnado con la dinámica y evaluación de la teoría y práctica.
- El valor de aspectos relacionados con la planificación del trabajo por parte del profesorado y las normas de funcionamiento de los grupos.
- Los elementos más significativos en la experiencia de trabajo colaborativo.
- Valoración general y áreas de mejora para implementaciones futuras.

Resultados cualitativos del trabajo colaborativo

De la información recogida por el estudiantado, la mayoría consideró algo y bastante justa y apropiada la selección de los grupos por orden alfabético. Más de la mitad piensa que las normas de funcionamiento de los grupos deber ser negociadas por los propios miembros de cada grupo, como de hecho se realiza. La gran mayoría cree muy aconsejable que los grupos tengan portavoces, y considera que esta experiencia le ha permitido conocer más y mejor a sus compañeros de equipo.

En general, existe un alto grado de acuerdo en la necesidad de que cada miembro del grupo participe en las tareas y se haga una puesta en común para que todos conozcan qué se está haciendo. Además, indican que han trabajado mucho el diálogo, la capacidad de escucha y el debate y consenso en su grupo.

Resultados cualitativos de la asignatura en general

La mayoría coincide en que el profesorado informa previamente sobre la dinámica y funcionamiento de las clases. Aunque en general consideran bastante y muy justa la evaluación mediante e-rúbricas, algunos opinan lo contrario. Más de la mitad considera que el profesorado genera algo motivación, interés e implicación en el estudiantado. De forma global, se han sentido entre bastante satisfechos con la asignatura.

Resultados cualitativos de la valoración y sugerencias de mejora

De las impresiones recogidas sobre su valoración tras la experiencia, se observa cierta preferencia por parte de algunos estudiantes hacia modificar la metodología a un enfoque más tradicional, y que se incluyan algunas herramientas novedosas, puesto que algunas personas echan de menos más clases magistrales por parte del profesorado.

A su vez, consideran que la formación de los grupos debería ser más reducida y de libre elección. Proponen que, al reducir el número de componentes, se incrementaría el número de grupos de trabajo y sería posible trabajar el tema completo, aunque ofrecer la oportunidad de participar respecto a la selección de los contenidos supone, en primer lugar, sorpresa, novedad y, en segundo lugar, mayor motivación e implicación inicial en la asignatura.

El estudiantado prefiere que los equipos tengan el mismo tiempo de preparación de sus exposiciones en teoría, y que expongan todos los miembros. Además, sugieren que la enseñanza recíproca entre iguales tenga un peso aún mayor respecto al examen teórico. Y también piensan que se podrían adaptar aún más las e-rúbricas específicamente para teoría y práctica.

Finalmente, se recogen valoraciones positivas respecto a que no cambiarían nada de la misma, y que este planteamiento les ha permitido disfrutar de la asignatura y de la sabiduría del profesorado.

Discusión y aportaciones de la experiencia

Cabe destacar que esta experiencia de innovación educativa surge del interés del equipo docente en la implementación de una metodología que mejore y aumente la motivación del aprendizaje del estudiantado, sin haber sido presentada hasta el momento a ninguna convocatoria de ayudas o subvenciones para financiar proyectos de esta índole, lo cual supone una limitación en cuando al diseño y planificación de esta.

Al tratarse de un estudio piloto, su diseño y ejecución ha supuesto una mayor carga de trabajo para el equipo docente y, posiblemente, para el estudiantado, puesto que ha sido necesaria una gran implicación por parte de los dos colectivos para poder construir juntos esta experiencia. Sin embargo, este nuevo modelo de enseñanza-

aprendizaje de la asignatura se puede seguir implementando en cursos posteriores, haciendo uso de gran parte del trabajo previo y mejorando detalles, por lo que ha sido una inversión de esfuerzo que será aprovechable en una gran parte, siguiendo la metodología investigación-acción en el aula universitaria (Martínez-Martín et al., 2020).

A pesar de que el modelo ya está desarrollado y ha sido posible su implementación, no hay que pasar por alto la gran dificultad que supone enseñar con metodologías de aprendizaje colaborativo en grupos tan numerosos de estudiantes. Si a este hecho se suman las limitaciones en cuanto a infraestructuras, una de las mejoras propuestas para implementaciones futuras está dirigida a lograr disponer de espacios que faciliten la dinámica de funcionamiento de los equipos de trabajo y la implementación de las técnicas, por ejemplo, con aulas que dispongan de mesas y sillas móviles (no sólo para las clases prácticas, sino también para las sesiones teóricas).

Otra de las limitaciones de este trabajo implica la resistencia y la incertidumbre que genera, a priori, la aplicación de esta metodología innovadora, y la falta de conocimiento en torno a la misma por parte del estudiantado. Por ello, se resalta la necesidad de poner de manifiesto la importancia del aprendizaje activo y de hacer más consciente al estudiantado de que su aprendizaje no se limita a las calificaciones o al resultado final, sino también al proceso y a la adquisición de otras competencias tan necesarias como el diálogo, la negociación y la comunicación, entre otras, así como a la evaluación continua de sus aprendizajes.

Respecto a la tasa de respuesta, se resalta la conveniencia de obtener una muestra más amplia de participantes para que sea más representativo. No obstante, cabe incidir en lo costoso que supone obtener una mayor participación en este tipo de encuestas. A pesar de ello, mediante esta valoración se han podido recoger interesantes propuestas que han servido para la mejora de esta asignatura, así como para asegurar el éxito en el presente curso y los venideros. En síntesis, y desde la experiencia vivida, los docentes han considerado esta experiencia como enriquecedora, puesto que, desde la observación del transcurso de ésta se desprende una alta dedicación, interés, motivación, implicación, participación, creatividad, esfuerzo y un *feedback* generalmente positivo recibido por parte del estudiantado, lo que incita a seguir construyendo y mejorando este camino.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Borrasca, B.J. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5624>
- De la Fuente Prieto, J., Castañeda, E.A., Malloy, I.A.S. y Fernández, A.B. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 12. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>
- Escartín, I.A. y Claver, N.D. (2018). Dar 'la vuelta' a la enseñanza. Una experiencia de Flipped Classroom en Economía Pública. *e-Publica*, (22), 51-75.

- Fernández-Río J., Cecchini, J.A, Méndez-Jiménez, A., Méndez-Alonso, D. y Prieto, J.A. (2017). Diseño y evaluación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Florido, C., Jiménez, J.L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, (354), 629-656.
- García-Cabrera, M.M., González-López I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 10431062. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1468>
- García-Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *RE-Presentaciones*, 5, 49-63.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Inglés, C.J., Ruiz-Esteban, C. y Torregrosa, M.S. (2019). *Manual para psicólogos educativos: Teoría y prácticas*. Ediciones Pirámide.
- Laal, M. y Ghodsi, S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Martínez-Martín, I., Rabazas, T., Sanz, C. y Resa, A. (2020). La investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 6, 111-132. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29160>
- Moliní Fernández, F. y Sánchez González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Mosquera, I. (2022). Herramientas digitales colaborativas para formación de futuros docentes en una universidad online. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>.
- Malagón, F.J. y Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25, 433458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C. y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>

- Navarro Soria, I.J. y González Gómez, C. (2011). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 187-200. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6225>
- Rodrigo-Cano, D., Gómez, I.A. y Moro, F.G. (2019). Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 229-244. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC, Universities & Knowledge Society*, 1(1), 1-16.
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.
- Resta, P. y Laferrière, T. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65–83. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9042-7>

ANEXO I

E-rúbrica de evaluación de las presentaciones orales

CRITERIOS	Muy adecuado (1)	Inadecuado (0)	Puntuación individual (0-1)	Puntuación media grupo SÓLO PORTAVOZ
1. <i>Apoyo visual: Cantidad de información y explicación</i>	Cantidad de información adecuada y explicación pertinente de la misma	No cumple requisitos de cantidad de información y adecuación en su explicación		
2. <i>Apoyo visual: Legibilidad</i>	Texto legible para toda la audiencia, contraste adecuado de colores	Ilegible, uso de colores abrumador, se abusa de texto y de contenido		
3. <i>Apoyo visual: Relevancia y adecuación imágenes/ gráficos/ esquemas</i>	Relevantes, acordes con contenidos y con adecuada resolución	No se utilizan o distraen		
4. <i>Apoyo visual: Secuenciación, animaciones / transiciones elementos</i>	Animación puntos importantes, ayuda a centrar la atención en lo importante y evita distraerse	Ningún orden, excesivo o ningún uso de animación y transición que facilita la distracción		
5. <i>Habilidades verbales de comunicación: Volumen y tono voz</i>	Suficientemente alto y con tono de voz adecuado para ser escuchado por la audiencia	Demasiado bajo para ser escuchado por toda la audiencia y excesivamente monótono		

(Tabla Anexo. Continúa en la página siguiente)

(Tabla Anexo. Continúa de la página anterior)

CRITERIOS	Muy adecuado (1)	Inadecuado (0)	Puntuación individual (0-1)	Puntuación media grupo SÓLO PORTAVOZ
6. <i>Habilidades verbales de comunicación: Claridad en el habla</i>	Habla clara todo el tiempo	Poca claridad. A menudo se pronuncian palabras mal		
7. <i>Habilidades verbales de comunicación: Pausas y uso de "coletillas"</i>	Uso de pausas correcto y al final de las oraciones. Se utilizan frases completas en más del 95% de ocasiones	No se usan pausas de manera intencionada. Abuso de coletillas. Gran cantidad de frases incompletas		
8. <i>Conducta no verbal: Postura y contacto visual</i>	Espalda recta, postura relajada y confiada, contacto visual con la audiencia	No hay contacto visual y la postura corporal es inadecuada		

Fuente: Tomada y adaptada de García-Ros (2011).