

EL CONTEXTO METODOLÓGICO DE LA FIGURA DEL ESTUDIANTADO COLABORADOR EN LAS PRÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS JURÍDICAS Y SOCIALES

THE METODOLOGICAL CONTEXT OF THE FIGURE OF THE COLLABORATING STUDENT BODY IN THE PRACTICES OF THE LEGAL AND SOCIAL SUBJECTS

María Pilar GIMÉNEZ MURUGARREN
Universidad de Málaga
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3383-7478>
pilargimenez@uma.es

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de un estudio realizado durante el curso académico 2017/2018 en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Málaga, basado en un proyecto educativo enmarcado en el aprendizaje cooperativo, mediante la colaboración del estudiantado de cursos superiores en colaboración en las prácticas de asignaturas asumiendo el rol de tutorización entre pares. El objeto de este estudio es el de analizar la figura del estudiantado tutor en el desarrollo de dicha experiencia innovadora en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II. La recogida de información se ha realizado mediante la observación ecológica no participante y la entrevista en profundidad semiestructurada de una muestra conformada por nueve alumnos y alumnas, de un total de cuarenta y ocho que componen el grupo de clase grande, el docente responsable y la estudiante tutora colaboradora. El proceso metodológico permitió interpretar la realidad emergiendo en su análisis cuatro categorías, cuyos resultados indican altos niveles de satisfacción con relación a esta práctica cooperativa entre iguales, que permite concluir la notable aportación de la figura del estudiantado tutor en el rendimiento del alumnado y en su compromiso con la comunidad universitaria.

Recibido: 14-10-2021; Aceptado: 19-10-2021; Versión definitiva: 27-11-2021.

Copyright: © Editorial Universidad de Sevilla. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)

e-ISSN: 2660-4884

Trabajo, Persona, Derecho, Mercado 4 (2021) 115-140
<https://dx.doi.org/10.12795/TPDM.2021.i4.07>

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo; innovación educativa; universidad; tutoría entre iguales

ABSTRACT: This article presents the results of a study conducted during the 2017/2018 academic year at the Faculty of Social and Labor Studies, University of Malaga, based on an educational project framed in cooperative learning, through the collaboration of students of higher courses in collaboration in the practices of subjects assuming the role of peer tutoring. The purpose of this study is to analyze the figure of the student tutor in the development of this innovative experience in the subject of Labor Law and Social Security II. The collection of information was carried out by means of non-participant ecological observation and semi-structured in-depth interview of a sample of nine students out of a total of forty-eight that make up the large class group, the teacher in charge and the collaborating student tutor. The methodological process allowed interpreting the reality emerging in its analysis four categories, whose results indicate high levels of satisfaction in relation to this cooperative practice among equals, which allows concluding the remarkable contribution of the figure of the student tutor in the students performance and in their commitment with the university community.

KEYWORDS: cooperative learning; educational innovation; university; peer tutoring

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL DESARROLLO DE LAS “COMPETENCIAS”: COOPERAR PARA APRENDER. 3. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES Y EL ROL DEL ESTUDIANTADO TUTOR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. 4. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO. 4.1. Objeto de estudio y propósitos de la investigación. 4.2. Método de la investigación. 4.3. Contexto de la investigación. 4.4. Técnicas de recogida de información y selección de los participantes. 4.5. Criterios de rigor de la investigación que otorgan credibilidad. 4.6. Análisis de la información. 5. RESULTADOS. 5.1. De alumna tutora a “profe”. 5.2. El docente innovador frente al tradicional. 5.3. El trabajo en grupo: cooperar para aprender. 5.4. El entorno “amable” de aprendizaje. 6. CONCLUSIONES. 7. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas reformas que provienen del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) han demandado un nuevo modo de entender la enseñanza universitaria que condiciona el concepto de enseñanza-aprendizaje, así como el de la formación en competencias, haciéndose necesaria la promoción de metodologías activas que ofrezcan distintos escenarios de aprendizaje para el alumnado. Al objeto de alcanzar este objetivo y dada la importancia que se le concede al discente universitario como sujeto activo de su propio aprendizaje, la tutoría entre iguales basada en el

aprendizaje cooperativo se ofrece como un complemento a la actividad docente que brinda la oportunidad de crear otros contextos de aprendizaje a los convencionales que, además de ayudar a aprender de forma relevante, pueden generar sentimientos de pertenencia a la comunidad universitaria.

Partiendo, pues, de la transformación que ha supuesto la inclusión de los postulados del EEES en las aulas universitarias, algunos de sus principios vertebradores como la priorización del aprendizaje autónomo del estudiante, la formación en competencias o el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida¹, han propiciado un cambio en el clásico concepto de aprendizaje basado en la mera transmisión de conocimientos del transmisor –docente– al receptor –alumno–. Algunos autores² señalan que esta nueva mirada enfocada al aprendizaje integral del alumnado requiere, por un lado, que el docente asuma un rol de guía, supervisor y dinamizador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, exigiéndose a estos, como contrapartida, un papel mucho más activo y participativo tanto dentro como fuera del aula.

Al objeto de alcanzar estos nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria, una de las estrategias que pueden propiciar este cambio, centrado en la figura del discente, podemos encontrarla en las experiencias de innovación educativa basadas en el aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson³. Muy particularmente las tutorías entre iguales, con base cooperativa, parecen ofrecer resultados altamente satisfactorios para el desarrollo de estos objetivos⁴.

Las experiencias llevadas a cabo por algunos autores permiten considerar la tutoría entre iguales como un complemento a la actividad docente que se aleja del proceso convencional de enseñanza y aprendizaje disciplinar⁵. Sobre todo enfatizan la labor del estudiantado que realiza una labor de tutorización en calidad de agente experto que ayuda a sus iguales tutorizados por actuar como figura de referencia y de apoyo en su etapa universitaria. Según este principio, la función de la tutoría entre iguales no solo beneficiaría al alumnado tutorizado, sino que favorecería a las dos partes que integran la relación de tutorización, aportando elementos para su desarrollo social y afectivo, así como para su integración en el grupo.

Como se deduce de lo expuesto, se podría decir que la tutoría entre iguales, enfatizando la figura del alumnado tutor como elemento clave en el aprendizaje entre pares, se ajustaría a las nuevas metodologías que se exigen desde el EEES. De esta forma

1. Llamamos aprendizaje a lo largo de la vida “al desarrollo potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida” (Longworth 2004, citado en Zabalza 2011, 406)

2. González Fernández, García Ruiz, Ramírez García 2015.

3. Johnson, Johnson 1999.

4. Siota 2015.

5. Mosca, Santiviago 2010.

se trasciende de un modelo de aprendizaje individual a otro cooperativo que admite una metodología abierta y flexible en la que, como se irá viendo en el desarrollo de los siguientes epígrafes, se reta al docente a desplegar su creatividad y su capacidad de innovación dentro del contexto metodológico en el sistema educativo universitario⁶.

2. EL DESARROLLO DE LAS “COMPETENCIAS”: COOPERAR PARA APRENDER

Teniendo en cuenta que en la actualidad todas las universidades han tenido que superar el proceso de adaptación al EEEES, el compromiso por parte de las instituciones y del personal docente está orientado a favorecer los procesos de aprendizaje desarrollados por el propio estudiantado, frente a los procesos de enseñanza impartidos por el profesorado. Esto significa que en este proceso de enseñanza-aprendizaje todo parece girar ahora en torno a este nuevo constructo pedagógico llamado “competencias”.

Una de las definiciones de este concepto, no lleno de controversias en cuanto a su concepción terminológica se refiere, como el conjunto de

“(…) destrezas, capacidades, y/o habilidades para resolver situaciones reales problemáticas que se dan en un determinado contexto, a través de la puesta en práctica integral e interrelacionada de los conocimientos, procedimientos y actitudes que el sujeto ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo su proceso vital, obteniendo con ello unos resultados satisfactorios, eficaces y eficientes”⁷.

Si lo entendemos desde este enfoque, el desarrollo de las competencias en el ámbito universitario se convierte, entonces, en una finalidad; va más allá de un simple constructo pedagógico. Sin embargo, no se pueden obviar los grandes retos a los que se enfrenta actualmente la docencia universitaria.

Este desafío no solo implica potenciar el desarrollo de las capacidades de cada estudiante, sino el de dotar al alumnado de recursos para la consecución de un aprendizaje permanente. No se trataría solo de conquistar lo que aprende el discente sino también de cómo lo aprende. En este sentido, hay quienes entienden que cuando el docente se involucra en el proceso de cómo aprende el estudiantado de forma cooperativa frente a cuando se compite entre iguales, este reto se convierte en oportunidades de aprendizaje⁸.

Para que se dé un tipo de organización cooperativa, en contraste con las formas habituales de organización social del aprendizaje –la de carácter competitivo y la de

6. Lledó, *et al.* 2017.

7. Castañeda 2016, 137.

8. Solano Pizarro, *et al.* 2006.

carácter individualista—, dicha tipología de organización cooperativa debe contener una serie de elementos esenciales⁹.

En primer lugar, cabe señalar que no basta con trabajar en pequeños grupos, sino que es necesario que haya una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, así como una interacción directa entre ellos¹⁰; y, en segundo lugar, no es simplemente hacer algo juntos, sino aprender algo juntos y aprender algo como equipo¹¹.

De ese modo, si se hace referencia a la cooperación, tendremos que apelar necesariamente a una estructura formal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en una clase para que resulte exitosa, al mismo tiempo que el aprendizaje basado en la cooperación dentro de los grupos formales, ofrece otra alternativa al profesorado para alcanzar un mayor número de objetivos simultáneos dentro del aula que favorecen la convivencia y la prosocialidad¹².

En este trabajo destacaremos las aportaciones del *Learning Together*, propuesta metodológica de los hermanos Johnson¹³, por ser la más difundida y aquella sobre la que se han realizado el mayor número de estudios experimentales, así como la modalidad que ha resultado ser la más aplicada por el profesorado en el aula.

En la fase inicial de su implantación el aprendizaje cooperativo aparecía concebido como un método que se practicaba en pequeños grupos donde unos alumnos o alumnas —generalmente de mayor edad y con más experiencia— enseñaban a otros compañeros o compañeras —generalmente más jóvenes y menos avanzados—. Sin embargo, este concepto ha ido evolucionado a lo largo de la historia adoptando diferentes significados.

Ovejero recuerda que Comenius, pedagogo del siglo XVII, quien ya practicaba la cooperación en pequeños grupos, creía sólidamente en los beneficios que aportaba tanto a los enseñantes como a los enseñados¹⁴. En el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo que, más adelante, fueron ampliando Francis Parker y John Dewey. Durante las siguientes décadas han sido muchos los estudios que se han realizado en este campo, principalmente en el ámbito de la educación primaria, aunque también se han llevado a cabo investigaciones, quizás en menor medida, en las escuelas de secundaria y en el marco universitario, de ahí que pueda afirmarse, que el aprendizaje cooperativo “puede usarse con cierta confianza en cualquier nivel educativo, en cualquier materia y con cualquier actividad”¹⁵.

9. Pujolàs i Maset 2004.

10. Johnson, Johnson, Holubec 1999.

11. Slavin, Johnson 1999.

12. La Prova 2017.

13. Johnson, Johnson 1987.

14. Ovejero 1990.

15. Johnson, Johnson 1999, 269.

Como resultado de varias décadas de investigación y de su aplicación práctica por los docentes en el aula, se cuenta con una amplia documentación sobre los resultados que el aprendizaje cooperativo tiene en el alumnado y sobre las condiciones que son necesarias para llevarlo a cabo con éxito en el aula¹⁶.

Así pues, a la hora de hacer referencia al Aprendizaje Cooperativo o *Learning Together* como una metodología usada en el aula que prevé actividades tanto en pareja como en grupos más numerosos (cuatro a cinco alumnos/as), podemos decir que dicha metodología se funda sobre cinco principios generales enunciados del siguiente modo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora –preferentemente cara a cara–, los conocimientos sobre algunas prácticas interpersonales y grupales para trabajar en equipo y la evaluación grupal. Sin ahondar en cada una ellas, destacaremos la interdependencia positiva, que a nuestro juicio aparece como la condición necesaria en la cooperación porque cada uno de sus componentes tiene la conciencia de que la forma de operar de cada uno puede beneficiar o por el contrario perjudicar al grupo entero. Esta interdependencia positiva se alcanza cuando se comprende que la cooperación entre todos sus miembros llevará tanto al éxito individual como al del grupo.

Como afirman investigaciones llevadas a cabo en el aula¹⁷, introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula. Ahora bien, sea cual fuere la forma que el docente organice el aula, este debe tener en cuenta que, para la realización de un trabajo realmente cooperativo por parte del alumnado, sus clases deben estar diseñadas y estructuradas en base “a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos”¹⁸. Sin embargo, usado de forma habitual por el docente, esta estructura condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que, si finalmente se planifica estructurar el aula en base al proceso metodológico del aprendizaje cooperativo, el profesorado deberá instrumentalizar los elementos que intervienen en este proceso. Esta estructura de clase se clasifica en tres subestructuras diferentes:

“*La estructura de la actividad*: es un elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos dentro del aula, la relación que se establece entre éstos y el docente y también toda la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje; *La estructura de finalidades*: un estudiante consigue la doble finalidad que persigue (aprender lo que el profesor o la profesora le enseña y contribuir, a través del trabajo en equipo, a que lo aprendan también sus compañeros y así aprender a trabajar en equipo con un contenido más que debe aprender) solamente si los demás consiguen también alcanzar

16. Lobato 1997.

17. Pujolàs i Maset 2008.

18. Johnson, Johnson, Holubec 1999, 8.

este doble objetivo; *La estructura de la autoridad*: o de la toma de decisiones regula todo lo que hace referencia a quién decide qué hay que aprender y cómo hay que aprenderlo, y qué hay que evaluar y cómo se va a evaluar¹⁹.

Si se toma como referencia todo lo anterior, donde la base de esta estructura de actividad cooperativa es que el alumnado no sólo aprende porque su profesor o profesora le enseña, sino que aprenden porque cooperan entre iguales y porque esta cooperación favorece su autonomía frente a las enseñanzas convencionales del profesorado, de modo que la tutoría entre iguales, en tanto que aprendizaje entre iguales y de cooperación, acabaría siendo una propuesta alternativa que conformaría la estructura cooperativa en el aula universitaria.

3. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES Y EL ROL DEL ESTUDIANTADO TUTOR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Sin perjuicio de antecedentes más remotos que se remontan al mundo clásico, los orígenes de la tutoría entre iguales se encuentran en la Edad Moderna, concretamente a finales del siglo XVIII, durante la Revolución francesa, donde esta fórmula de aprendizaje aparece asociada a Andrew Bell y Joseph Lancaster, que la utilizaron para afrontar la carencia de maestros y las escasas competencias pedagógicas de algunos de ellos²⁰.

En cuanto a su origen reciente en la educación superior, sería en Estados Unidos, durante la década de los años setenta del siglo pasado, cuando la expresión tutoría entre iguales comenzaría a quedar referida, en sentido estricto, a una específica modalidad didáctica “bajo la forma de *Supplemental Instruction (SI)*; un programa que, durante la década de los noventa, será importado por la enseñanza universitaria británica con el nombre de *Peer-Assisted Learning (PAL)*”, con el fin de reducir las tasas de abandono escolar mediante sesiones de aprendizaje informal entre iguales. No obstante, ni los modelos de tutoría británicos ni los norteamericanos son trasladables a nuestra realidad²¹.

Hecha una amplia revisión bibliográfica, el uso de la tutoría entre iguales o *peer tutoring*, término propio del sistema anglosajón, es uno de los modelos metodológicos que, en el contexto pedagógico actual, algunos autores consideran que mejores resultados está ofreciendo para la consecución del mayor nivel de autonomía prope-
deútica requerida por los nuevos planteamientos del EEES, en los que se exige una mayor interactividad con y entre los estudiantes²².

19. Pujolàs i Maset 2008, 121-130.

20. Durán Gisbert, *et al.* 2016.

21. Menéndez 2010.

22. Cardozo-Ortiz 2011; Collis, Moonen 2011; Durán Gisbert, *et al.* 2016; La Prova 2017; Michavila 2009.

Si bien algunos autores parecen evidenciar su efectividad, la tutoría entre iguales, al igual que el aprendizaje cooperativo, presenta dificultades a la hora de organizar el aula ya que, su implementación “requiere potenciar espacios que superen la organización jerárquica y favorecer el trabajo horizontal, entre compañeros/as, con una estructura bien establecida por el profesorado y unas tareas enfocadas al aprovechamiento pedagógico de las diferencias”²³.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, algunos autores añaden otros aspectos relacionados con la ineffectividad de esta metodología, advirtiendo que, además de la falta de previsión a la que antes aludíamos, una inapropiada ayuda por parte del tutor debido a su falta de capacidad para la detección de errores o un exceso de la información transmitida al alumnado tutorizado, suponen un gran riesgo para la consecución de los objetivos de la tutoría entre iguales²⁴.

Sin embargo, pese a las limitaciones que puedan presentarse, investigaciones consultadas en relación con la cooperación entre estudiantes, afirman que la tutoría entre iguales es una óptima propuesta metodológica de apoyo a los procesos tutoriales universitarios, puesto que ofrecen una gran versatilidad en la creación de contextos de aprendizaje cooperativo²⁵.

En síntesis, la tutoría entre iguales, en tanto que método de aprendizaje entre iguales, dentro del marco del aprendizaje cooperativo, se entendería que admite una gran variedad de decisiones tomadas por el personal docente y puede permitir su ajuste a múltiples formatos dentro del aula²⁶.

Investigadores perseverantes en investigaciones relativas al aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, corroboran los planteamientos anteriormente citados concluyendo que el uso de estos métodos metodológicos alternativos en contextos universitarios y en grupos reducidos también favorece el nivel de colaboración, el desarrollo de la autoestima y la capacidad de liderazgo del alumnado que realice labores de tutorización²⁷.

4. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO

4.1. Objeto de estudio y propósitos de la investigación

Comprender el objeto de estudio de esta investigación implica acercarse a la concepción de lo que representa la investigación educativa. Las investigaciones realizadas

23. Durán Gisbert, *et al.* 2016, 24.

24. Topping 2000.

25. Cardozo-Ortiz 2011.

26. Durán, Flores, Valdebenito 2015.

27. Álvarez, González 2009.

en torno al contexto educativo pueden abordarse, según la forma de acercarse al objeto de estudio, desde el paradigma cuantitativo para explicar el fenómeno a abordar, o bien desde el paradigma cualitativo para comprenderlo a través del estudio de los propios participantes en su contexto natural²⁸. Su enfoque fenomenológico²⁹ quedaría, pues, plenamente justificado, pese a que, como señalan algunas investigaciones³⁰, sean escasos los estudios en el ámbito educativo que se realizan bajo este prisma.

Conviene tener en cuenta a ese respecto que el propósito de este enfoque no es otro que el de acercarse a la realidad desde dentro, teniendo en cuenta las percepciones de los propios implicados, no ya solo con el propósito de buscar significados desde la perspectiva de los sujetos en su contexto sino también, y sobre todo, por el interés que ofrece el hecho de “explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos”³¹.

Partiendo de esas consideraciones metodológicas, se plantea como objeto de estudio la necesidad de comprender en profundidad la figura del estudiante tutor en las prácticas de la asignatura de Derecho de la Seguridad Social II; figura utilizada en el marco de una experiencia innovadora en la docencia universitaria basada en los conceptos de Aprendizaje Cooperativo y Tutoría Entre Iguales.

A tal fin, el objeto de estudio obligaba a dar respuesta a una serie de preguntas que, de forma concreta, quedarían plasmadas en los propósitos de esta investigación:

- Conocer las formas en las que conciben los participantes el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales.
- Indagar sobre las expectativas y motivaciones que, en nuestro caso, tenía la alumna tutora sujeta a estudio y cuál había sido su formación previa.
- Averiguar qué tipo de relaciones interpersonales se establecen entre la tutora y el profesor para el establecimiento de los aspectos organizativos en el aula y qué tipo de relaciones interpersonales se crean entre la tutora y el alumnado tutorizado.

Comprobar los efectos derivados de la tutorización, así como los problemas o limitaciones que surgían en el desarrollo de la práctica.

4.2. Método de la investigación

Elegimos el estudio del caso³² como método de investigación cualitativa por considerarlo el más indicado para comprender en profundidad la singular realidad

28. Mena, Meléndez 2009.

29. Quecedo, Castaño 2003.

30. Latorre, Arnal, Rincón 1996; Rodríguez, Gil, García 1996.

31. Rodríguez, Gil, García 1996, 40.

32. Stake 1998.

educativa a estudiar³³. Se trataría del análisis de un sujeto considerado individualmente que tiene el propósito de “indagar profundamente y analizar intensivamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de la unidad en vista de establecer generalizaciones acerca de la población a la cual pertenece”³⁴, al mismo tiempo que este tipo de investigación es la apropiada para el estudio de un caso o situación “con cierta intensidad en un período de tiempo corto (...) que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman”³⁵.

4.3. Contexto de la investigación

Partiendo de las exigencias formativas derivadas de la implantación del EEES así como las reformas estructurales que este conlleva, y teniendo en cuenta el papel protagonista que, a su amparo, el legislador español otorga al alumnado universitario, así como los condicionantes de la enseñanza de asignaturas jurídicas y las particularidades del Derecho Social como objeto de aprendizaje, se ha ensayado la aplicación en este ámbito de una modalidad de la estrategia de los grupos reducidos de trabajo cooperativo en el aula universitaria. La fórmula utilizada se basa en la conjugación de dos técnicas pedagógicas como son el trabajo colaborativo (*learning community*) y la tutoría entre iguales (*peers mentors*), combinando, por un lado, cinco estrategias pedagógicas durante el período de clases teóricas³⁶, de las cuales cuatro se implementan en el aula y una de ellas a través del campus virtual, y la incorporación complementaria, por otro lado, de la figura de una alumna veterana de un curso superior en calidad de tutora colaboradora en la realización de las prácticas en grupos reducidos³⁷, intentando crear así un clima social de cooperación entre el alumnado novel y el alumnado veterano.

Dados los exitosos resultados que en materia de rendimiento académico parece ofrecer la aplicación combinada de dicha práctica tutorial³⁸, se hace necesario su estudio desde una óptica más constructivista, rica en significados que permitan

33. Sabariego, Dorio, Massot 2004.

34. Bisquerra 1989, 127.

35. Bisquerra 1989, 130.

36. En cuanto a su implementación en el aula durante el período de clases magistrales, el docente utiliza las siguientes estrategias pedagógicas que de forma esquemática presentamos a continuación: a) *Lecturas cooperativas* que permiten al propio alumnado comprender el texto de las normas; b) *adopción de un posicionamiento común* sobre algunos de los aspectos de la materia a impartir; c) ejercicios de *Role Playing* basados en la distribución del alumnado en grupos de trabajo; d) fórmulas docentes de *mentorización académica* consistentes en constituir grupos reducidos de trabajo, de no más de cinco alumnos/as, liderados por uno/a de los/as más destacados/as (mentor/a); e) planteamiento y resolución de tareas o supuestos prácticos a través de una *wiki*.

37. Reglamento de Estudiantes de Colaboración en Prácticas de asignaturas de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo: https://www.uma.es/media/files/Reglamento_de_colaboracion_en_practicas.pdf

38. Martín, Lozano 2018.

interpretar la validez con la que se presenta dicho proyecto educativo desde la perspectiva de los agentes que en ella intervienen.

4.4. Técnicas de recogida de información y selección de los participantes

Para dar respuestas a los propósitos de esta investigación, la recogida de información estuvo marcada por el carácter cualitativo de este estudio. Las técnicas que se han utilizado para ello fueron las siguientes:

— Observación en el aula

Se utilizó la observación ecológica no participante en el aula, registrando en el diario de campo los aspectos más relevantes del proceso llevado a cabo en la tutorización entre iguales, y dirigiendo el foco de atención, de forma progresiva, hacia la figura de la tutora objeto de estudio y en interacción con el alumnado tutorizado y con el docente, permitiendo seleccionar a los participantes en este estudio.

— Entrevistas

Se optó por la entrevista en profundidad de carácter semiestructurada, entendida como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”³⁹. Estos autores afirman que las entrevistas en profundidad tienen mucho que ver con la observación. De hecho, las observaciones efectuadas directamente en el aula fueron las que determinaron la elaboración de un universo de intereses, organizados en torno a cuatro bloques temáticos, con preguntas abiertas, adaptadas a cada uno de los roles de los sujetos participantes (docente, alumna tutora, alumnado tutorizado). Los temas principales que tratar fueron estructurados tal y como se muestran a continuación:

— 1º Bloque temático: Modos de trabajar en el aula universitaria. Se estableció una serie de ámbitos de interés para conocer las percepciones de los sujetos participantes sobre los modos habituales que utiliza el personal docente en la impartición de las clases magistrales y prácticas de su titulación, así como el modo de trabajar por el propio alumnado en sus tareas académicas.

— 2º Bloque temático: Aprendizaje cooperativo. En este bloque se pretendía conocer el grado de conocimiento de los sujetos participantes de la dinámica del aprendizaje cooperativo, su percepción sobre la formación de los grupos cooperativos, su organización dentro del grupo, así como su valoración en esta experiencia práctica de clase.

39. Taylor, Bodgan, 1990, 101.

- 3º Bloque temático: Tutoría entre iguales. Referente a sus percepciones sobre esta técnica llevada a cabo en la asignatura; se pretendía conocer todas aquellas cuestiones relativas a los cambios percibidos sobre el desarrollo de las competencias, sobre las aportaciones que se derivan de la tutoría entre iguales y sus percepciones sobre la intervención de la alumna tutora colaboradora en la práctica, incorporando interrogantes sobre la satisfacción de este tipo de tutorización, sobre el rol de la tutora, ayudas recibidas y/o entregadas y las dificultades y progresos observados.
- 4º Bloque temático: La práctica cooperativa. Finalmente, también se quiso indagar sobre el clima del aula y las limitaciones encontradas en dicha práctica, así como sobre la valoración global de la experiencia, con el objeto de profundizar en la organización e implementación de la práctica cooperativa, la valoración de la metodología, la formación de los grupos, el rendimiento académico, los resultados de aprendizaje, las interacciones interpersonales, los avances del alumnado y las ventajas e inconvenientes encontrados en el proceso de tutorización.

En cuanto a la entrevista individual llevada a cabo con el Docente responsable de la asignatura, se aclararon cuestiones sobre la práctica cooperativa tanto en el plano teórico como a nivel personal y profesional. Algunos diálogos mantenidos tanto dentro como fuera del aula fueron grabados en audio, previo consentimiento del docente responsable, y la entrevista en profundidad tuvo lugar en el mes de mayo de 2018 durante aproximadamente una hora.

De las dos entrevistas individuales realizadas a la alumna tutora, la primera, de aproximadamente media hora, tuvo lugar antes de comenzar sus funciones de tutorización para explorar sus expectativas, así como sus percepciones de lo que representaba para ella esta experiencia. La segunda se realizó una vez finalizada su labor como tutora y en esta, a lo largo de una hora y cuarto, la alumna pudo emitir sus opiniones respecto a lo que había representado para ella ejercer como tutora en esta práctica.

En cuanto a las entrevistas grupales con el alumnado tutorizado, tras las observaciones hechas en el aula, se procedió a la estrategia del muestreo teórico⁴⁰. Destacar que en este tipo de muestreo carece relativamente de importancia el número de casos estudiados, dado que lo realmente importante es el caso concreto para estudiar para ayudar al investigador o investigadora a comprender la realidad singular objeto de estudio.

Teniendo en cuenta la dificultad que suponía el reclutamiento del alumnado tutorizado debido, principalmente, al solapamiento con el período de preparación de exámenes, se les brindó la posibilidad de elegir las fechas más idóneas para causar así

40. Taylor, Bodgan 1990.

el menor perjuicio posible. Sin embargo, uno de los subgrupos del grupo reducido A2, finalmente, declinó por incompatibilidad de horarios.

Por tanto, del grupo grande de clase conformado por un total de 15 alumnos y 33 alumnas, se contó, finalmente, con el testimonio de cuatro alumnas y cinco alumnos para el análisis de sus percepciones sobre el desempeño de la metodología llevada a cabo en el aula.

Las tres entrevistas grupales, una por cada subgrupo de alumnas y alumnos tutorizados, que estaban formados por tres miembros cada uno de ellos, se llevaron a cabo entre finales del mes de mayo y principios del mes de junio. Dichas entrevistas fueron grabadas en video con una duración aproximada de una hora, tras firmar el consentimiento informado.

Cada uno de los participantes fue codificado con una abreviatura entre paréntesis para preservar su anonimato en las citas textuales que aparecen en los resultados de este trabajo en cursiva. Cabe señalar que se han utilizado pseudónimos tanto para el docente como para la alumna tutora en los diálogos mantenidos con el alumnado tutorizado, por las reiteradas ocasiones a las que se les hacen alusión dentro del texto, con la finalidad de preservar su anonimato, mostrándolos a continuación:

- (D): docente de la asignatura – Mario
- (AT): alumna tutora – Ana
- (A-GR1-01) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-02) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-03) alumno tutorizado del grupo reducido A1
- (A-GR1-04) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-05) alumno tutorizado del grupo reducido A1
- (A-GR1-06) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR2-07) alumno tutorizado del grupo reducido A2
- (A-GR2-08) alumno tutorizado del grupo reducido A2
- (A-GR2-09) alumno tutorizado del grupo reducido A2

4.5. Criterios de rigor de la investigación que otorgan credibilidad

Los criterios de bondad que se han tenido en cuenta para esta investigación están basados en la propuesta siguiente⁴¹: a) Trabajo de campo prolongado durante siete sesiones de permanencia en el aula, con el objeto de superar las distorsiones producidas por la investigadora en el aula y que, tanto el alumnado tutorizado como el profesor y la alumna tutora se encontraran cómodos con su presencia; b) Observación continua en el aula. Se realizó de forma sistemática durante las siete sesiones de clase; c) Juicio crítico del tutor académico de este estudio; d) Triangulación. Contrastación

41. Guba 1989.

de los datos de diferentes fuentes: docente de la asignatura, alumnado tutorizado y estudiante tutora; e) Contrastación de diferentes métodos de recogida de información: observación y entrevistas; e) Revisión del informe principal con el docente y la alumna tutora con el tiempo suficiente para negociar que entendían el informe y que en él se refleja fielmente lo ocurrido en la práctica cooperativa, sin hacer ningún tipo de objeción al mismo.

4.6. Análisis de la información

Para el análisis de la información se procedió a la definición de un conjunto de categorías iniciales, enunciadas anteriormente como bloques temáticos, en torno a un universo de intereses para el desarrollo de la entrevista. A partir de la información obtenida de las entrevistas, esta se organizó integrándola en alguna de las categorías preestablecidas y cuando esto no podía llevarse a cabo se redefinió una nueva categoría de análisis. Como resultado del estudiose originaron unas nuevas categorías que presentan los resultados de esta investigación.

5. RESULTADOS

5.1. De alumna tutora a “profe”

En la siguiente categoría se describen los procesos y situaciones generadas en la tutoría entre iguales. Los resultados ofrecen las apreciaciones que tienen los participantes sobre la utilidad de la tutoría entre iguales con el apoyo de la alumna tutora, los efectos que se han derivado de ella, así como las limitaciones que han encontrado en su desarrollo.

En relación con las implicaciones del profesorado en proyectos educativos universitarios, el docente de esta asignatura ha sido pionero en esta Facultad en incorporar a sus clases a alumnos o alumnas de cursos superiores en calidad de tutores o tutoras, resultando un recurso útil para el docente ya que manifiesta que puede adaptarlo tanto a los contenidos de su asignatura como a los objetivos de la tarea y a las características de su alumnado, favoreciendo el trabajo horizontal entre compañeros/as. Así lo expresa el docente:

“Aprendí que había muchas técnicas de aprendizaje cooperativo. Una de ellas eran los grupos, la creación de grupos pequeños de trabajo y esos grupos podían estar tutorizados, podrían estar mentorizados por un alumno de cursos superiores que ya hubiera aprobado la asignatura y que hubiera dado buen rendimiento y que estuviera comprometido con esta historia. Y eso también lo tenía y, como lo tenía, lo intenté y, yo qué

sé, a mí me gustó, yo creo que podría y el alumnado a mí me daba la impresión de que estaban contentos” (D).

Si volvemos sobre nuestro objeto de estudio, donde la figura del estudiante colaborador en las prácticas de asignaturas es el elemento que intercede directamente en esta práctica cooperativa, el docente asevera, por una parte, que a partir de la participación de estos estudiantes como base del aprendizaje cooperativo “entre iguales” ha sido útil en cuanto se ha visto reflejado en una mejora del rendimiento académico del alumnado tutorizado:

“Si nos vamos a rendimiento académico, yo creo que el rendimiento mejoró, pero vamos, ya con independencia de eso, lo que me importa es que la dinámica de las clases siguiera. Sí, se veía muy operativo” (D).

Y, por otra parte, respalda la figura del alumnado tutor ya que supone un método ventajoso que le permite tutorizar a un mayor número de alumnos y alumnas que si tuviera que tutorizarles en solitario:

“Cuando tienes tantísimos alumnos, los que tienen grupos de tres, la verdad, es que, para desdoblarte, cuando vas con los distintos grupos, viendo los problemas que tienen, te tienes que multiplicar si hay muchos grupos (...). Si hay un alumno que está haciendo lo mismo que tú, pues te permite que puedas llegar a todos, y ser más individualizado” (D).

Afirmación que también es valorada positivamente por el alumnado tutorizado:

“En la Facultad, si es verdad que hay más números de alumnos por clase y, a veces, un profesor para resolver dudas tan personales no alcanza. Así es que Ana ha hecho un gran trabajo ayudando a los demás” (A-GR2-8).

En cualquier caso, el docente afirma que el solo hecho de ayudarle en las cuestiones burocráticas le permite llevar a cabo esta práctica cooperativa todos los años:

“A mí me viene fantástico porque, entre otras cosas, me ayuda (...). Te ayuda muchísimo. Yo les permito que ellos (los tutores o tutoras) también puedan corregir las prácticas; yo las superviso, las controlo, veo si están bien y lo hacen perfectamente (...). Eliminar esa parte de burocracia que hay que poner en práctica, pues me viene muy bien” (D).

De acuerdo con las declaraciones del docente, el alumnado tutorizado, coinciden con lo declarado anteriormente por el docente. Perciben a la alumna tutora como una gran ayuda para el profesor a la que consideran como una extensión o como un

complemento a las funciones docentes, aun cuando esta sea una igual. De hecho, se pudo comprobar en una de las sesiones en el aula cómo “una alumna le llama profe”⁴².

No obstante, la percepción que tienen sobre la tutora, equiparándola a una profesora, no ha sido la más común entre sus testimonios, sino que la han visto más bien como a una igual que ha asumido una función mediadora entre ellos y el profesor. Del mismo modo lo ha percibido la tutora, quien expresa:

“Me parece algo muy, muy positivo para el profesor, para el alumno, para que haya esa parte de interacción entre el profesor y el alumno (...). Te voy a poner un ejemplo, si estamos en una organización, el alumno tutor sería como un mando intermedio que hace de comunicación entre la parte operativa de la empresa y la directiva que, bueno, a veces no sabe lo que está pasando abajo” (AT).

En correspondencia con este último punto cabe decir, que, tras las observaciones hechas en el aula, hay una concordancia con las apreciaciones que hacen los participantes cuando se refieren a la mediación que ejerce la tutora entre el alumnado y el profesor, sin embargo, diferimos en la apreciación que tiene el alumnado tutorizado cuando percibe a la tutora solo como a una igual. Así queda registrado en las anotaciones en el diario de campo: “Reconocen perfectamente la figura o rol de Ana y la aceptan como experta, igual que el docente”⁴³. En cualquier caso, las declaraciones del alumnado tutorizado valorando la figura de la tutora han sido muy positivas tanto si la han percibido como una igual o como una profesora. En este punto, se pueden diferenciar la valoración del docente acentuando su formación previa, quien lo expresa del siguiente modo:

“El caso es que se lo llevaba muy bien preparado. Eso es también importante, ¡le van a preguntar cosas técnicas! (...). Ella está muy pendiente de todas esas cosas, al mínimo detalle, entonces a mí, no sé, te da garantía que lo que se está haciendo, se está haciendo bien” (D).

Como resultado de las anteriores declaraciones se hace necesario incorporar el testimonio de la tutora cuando habla de las motivaciones que le llevaron a querer participar en este proyecto educativo, ya que coincide con el sentir de esta alumna a la que hemos hecho referencia llamándola “profe”. Así lo expresa la alumna tutora en la primera entrevista, previa a su experiencia: “Bueno, una de las que me motivan seguir estudiando la carrera y luego posteriormente hacer el doctorado es precisamente poder terminar dando clase en la Facultad” (AT). Esta motivación o “ilusión”, como ella describe, la considera como una primera toma de contacto con las funciones

42. Anotación en el diario de campo; Sesión 23-04-18; pfo. 2.

43. Sesión 16-04-18.

docentes, lo que le permite reforzar conocimientos propios de la asignatura, poner en práctica su dilatada experiencia profesional y adquirir habilidades pedagógicas para su futuro como docente en esta Facultad: “Y, entonces, pues he visto una oportunidad muy buena empezar ya con, bueno, haciendo unas pequeñas prácticas para ver cómo me desenvuelvo con los alumnos” (AT). Con el objeto de poder contrastar información, se aporta el testimonio del docente quien dice ver en la tutora actitudes y aptitudes para ser profesora:

“Ana ha hecho una cosa que no ha hecho ninguno otro tutor (...), ha tomado la iniciativa (...) y es que ella misma ha ido a la pizarra y ha empezado a intentar orientarlos a todos e, incluso, ha asumido el papel de decirles a todos cómo se hace (...), no ha esperado que le pregunten, ella misma ha ido dando claves para que ellos pudieran seguir el hilo de la práctica” (D); “Ana, por iniciativa propia sale a la pizarra y escribe un esquema para ayudar a comprender el supuesto” (D).

El resultado sobre la práctica cooperativa mediante el aprendizaje entre iguales es percibido como altamente satisfactorio por los participantes no encontrando, sustancialmente, ninguna objeción. No obstante, también manifiestan que tiene algunas limitaciones, principalmente, de tiempo y espacio físico, formulando propuestas de mejora. En primer lugar, por una parte, el docente expresa que es necesario incrementar un número de horas para invertir más tiempo en la resolución de los supuestos prácticos, ya que solo se cuenta con nueve semanas, dos de las cuales se dedican para la realización de exámenes. Y, por otra parte, admite que, una vez finalizado el curso, no se lleva a cabo una evaluación exhaustiva sobre la metodología, considerando oportuno poderla realizar en el próximo curso académico con el objeto de introducir mejoras a partir de las impresiones de su alumnado:

“Creo que la limitación es de tiempo. Tal y como está estructurado el curso, una hora es poco tiempo para desarrollar y desplegar todo lo que tienen que hacer (...) La única forma de evaluar que tengo es a través de algo cuantitativo, a ver, ¿qué nota han sacado? (...). Tendría que buscar otros mecanismos (...) para que yo pudiera hacer una valoración exactamente de cómo ha ido” (D).

En segundo lugar, la alumna tutora hace referencia a algunos aspectos a mejorar. Estos incluyen un cambio en la distribución de las mesas organizándolas en círculo y no de forma lineal; acomodar el espacio físico a las condiciones necesarias para trabajar en equipo. Así lo manifiesta:

“Yo cambiaría el espacio físico (...). Si estuvieran en un espacio donde se miraran cara a cara, y poner en el centro los supuestos y herramientas, y que todos nos veamos (...). Deberían crear un aula de práctica, es decir, un aula de trabajo en equipo, para que

los profesores cuando tuvieran que dar esas clases en trabajo en equipo, pudieran uno de los alumnos levantarse a una pizarra y exponer su idea y el otro su idea, y componerlo todo” (AT).

Y, en tercer lugar, el alumnado tutorizado no encuentra limitaciones a la propia práctica cooperativa, pero sí que llegan a proponer que, cuando el grupo sea muy numeroso, sería necesario incorporar a dos tutores o tutoras para poder llegar a un mayor número de estudiantes: “Nosotros es que somos un grupo pequeño, pero, a lo mejor, en un grupo que haya más personas, a lo mejor, el profesor y una tutora, es poco” (A-GR1-04).

5.2. El docente innovador frente al tradicional

Esta categoría surge a partir de las declaraciones del alumnado tutorizado cuando manifiestan, en reiteradas ocasiones, que la práctica cooperativa ha resultado ser exitosa no por el solo hecho de trabajar de forma cooperativa y entre iguales en los grupos reducidos sino, también, por la forma en que el docente imparte la materia durante la clase magistral frente a las que denominamos como fórmulas tradicionales, que comúnmente se desarrollan en esta titulación, tal y como manifiestan varios de los estudiantes:

“En nuestra titulación las clases son de tres horas y cada día es una asignatura, entonces, el profesor viene, entra, da los buenos días y empieza a explicar lo que es el tema. Cuando se termina, se coge y se va. ¿Que tienes alguna duda? o lo que sea, le pides una tutoría al profesor y se lo preguntas al profesor (A-GR2-09).

Asimismo, ponen de manifiesto que no solo se trata de trabajar en pequeños grupos, sino que, además, debe darse la condición de que “el cómo imparte” el docente la clase teórica debe ofrecer un conjunto de características que ayude al logro de los supuestos prácticos, y que la forma de impartir la clase sea acorde con los planteamientos que el docente lleva a cabo en los grupos reducidos. Así lo manifiesta una de sus alumnas: “Eso está superbién de Mario porque te da la teoría y te pone la práctica, y eso no lo hace prácticamente ninguno, dar la teoría y la práctica, vaya yo no lo he visto hacer a ninguno así” (A-GR1-02).

Haciendo referencia a la estructura que se lleva a cabo en el aula, el docente toma como base a los principales referentes del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las competencias transversales y no solo de las académicas⁴⁴. No obstante, no solo se apoya en los principios de estos autores, sino que ha sido a través de su dilatada experiencia como docente y el contacto con otros profesionales lo que le ha llevado

44. Johnson, Johnson 1999; Kagan 1989.

a la convicción de implementarla como alternativa a otras metodologías más tradicionales:

“Es sencillamente por lo que intuía, quizás, y porque he experimentado, y porque he seguido una forma de estudio muy teórica, por lo que he venido haciendo este tipo de práctica (...). Todos los alumnos saben y son capaces de aprender por sí mismos, y un profesor tiene que convertirse como en una especie de guía, no más. Una guía es decirles cuáles son las reglas esenciales, mostrarle los caminos; y los alumnos aprenderán a llegar a la meta” (D).

Para el docente, uno de los elementos a tener en cuenta a la hora de innovar en la docencia universitaria es el hecho de intentar traspasar la frontera pedagógica sustentada en la mera transmisión de conceptos hacia otras formas de enseñar enfocadas en la cooperación dentro del aula y más allá de ella, sin descartar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Así lo expresa en algunas ocasiones:

“Se trata de trabajar en clase, (...) Mira, hacían una foto, mandaban a través de WhatsApp el supuesto práctico y ella va haciéndolo también y va mandando sus resultados y lo compara con lo que están haciendo las compañeras, ¿están trabajando en grupo!”; “Se trata de que utilicen las herramientas cotidianas, como yo les digo. Utilizan móvil, el que utilizan todos los días. Tienen una Tablet, tienen un ordenador. ¡Tráetelo! Esa es su herramienta de trabajo si le dan otra utilidad distinta. ¿Qué hacen siempre con el móvil? Pues para esto también les sirve. Para ellos es muy cómodo utilizarlos” (D).

Sus alumnos y alumnas son conscientes de ello y corroboran a través de sus testimonios que el anterior planteamiento del profesor en permitir disponer de todos los recursos posibles al alcance del alumnado para realizar los supuestos es una garantía para llevar a cabo la tarea con éxito:

“El gran éxito de la práctica es el material. Yo creo que hemos venido preparados, todo tipo de apuntes, prácticas anteriores, supuestos corregidos, en fin, el ordenador, la Tablet, lo que sea” (A-GR1-04).

5.3. El trabajo en grupo: cooperar para aprender

Esta categoría se origina como resultado de darse la condición de trabajo en grupo en las clases prácticas y la resolución de supuestos prácticos planteados por el profesor, que sirvieron como base para comprender qué sentido le dan los participantes al trabajo en grupo de forma cooperativa como metodología de aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que, si bien se han constatado los resultados sobre la concepción del trabajo en grupo equiparándolo con el aprendizaje cooperativo, ha sido complejo identificar todos sus principios teóricos. Esto ha propiciado la profundización

sobre aquellas cuestiones que expresaban con mayor frecuencia, con el propósito de dar voz al alumnado, sus percepciones y las repercusiones que han tenido para ellos la práctica.

En base a los resultados obtenidos, se presentan las concepciones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo, sus valoraciones en la formación de los grupos de trabajo, así como las ventajas e inconvenientes que tiene trabajar bajo la modalidad del aprendizaje cooperativo.

Respecto a las cuestiones que corresponden a la concepción de la metodología del aprendizaje cooperativo, la mayoría de los estudiantes tutorizados y la estudiante tutora no reconocen teóricamente sus principios generales, aunque sí identifican que, para que se dé un trabajo en grupo y este sea exitoso, deben darse algunas características que coinciden con las propias de esta metodología:

“Yo pienso que hay que hacerlo entre todos (...). Es complicado porque te tienes que coordinar con las otras personas y, a lo mejor, no te llevas bien con las otras personas, pero pienso que es una responsabilidad y, para poder aprobar tú, y que los demás no le repercutan mal, tienen que ponerse (...). No puedes echarte para atrás porque, al final, lo que haces, es que perjudicas a una persona” (A-GR1-01).

Hacen referencia así a la interdependencia positiva de las metas, a la responsabilidad individual y grupal, a la interacción cara a cara, y al hecho de poseer conocimientos sobre algunas prácticas interpersonales y grupales para trabajar en equipo:

“(El aprendizaje cooperativo) es que las personas trabajan juntas. Se forma como una red y cooperan para compartir información de cada uno y experiencias y, así, con todo el conjunto de ideas que tiene cada uno, pues tiene un resultado adecuado” (A-GR1-06).

El alumnado tutorizado equipara el aprendizaje cooperativo al trabajo en grupo manifestando que todos aprenden de todos para conseguir un objetivo común, asumiendo una responsabilidad individual en la tarea, al tiempo que se va generando la oportunidad de construir conocimiento común y compartido⁴⁵:

“Es utilizar a varias personas para comprender y analizar los problemas que te vayan dando y entre todos hallar la solución” (A-GR2-08). “Porque una cosa es que una persona piense por sí misma, y haga las cosas sola, y otra cosa es que reciba ayuda de los demás y, a lo mejor, cuando uno viene con una idea, eso le puede ayudar para descubrir otras dudas que tenía. Es eso, trabajar conjuntamente para llegar a unos resultados favorables” (A-GR1-06).

45. VVAA 2016.

En búsqueda de evidencias, respecto a la formación de los grupos cooperativos, pudimos darnos cuenta a través de las observaciones hechas en el aula que su composición era heterogénea. Los grupos estaban constituidos por estudiantes procedentes del Bachillerato, de Ciclos Formativos de Grado Superior e incluso de miembros que ya estaban inmersos en el mercado laboral, compatibilizando el trabajo con las responsabilidades familiares y con los propios estudios. En este sentido, el docente, como experto, señala que los grupos heterogéneos constituye una de las formalidades del aprendizaje cooperativo que se ha de poner en práctica, como una de las condiciones indispensables para llevarlo a cabo en el aula. Así lo expresa el docente:

“Lo ideal es que sean grupos aleatorios, que en cierto punto se mezclen, porque claro, la tendencia, si tú le dices al alumnado voy a crear los grupos de trabajo, lo primero que hacen es coger al que está al lado, que es con el que se sienta todos los días, con el que ya ha hecho amistad y con el que sabe que le va a ir estupendamente. Pero claro, yo quería romper eso, se trata de romper esas amistades naturales que ya existen en clase, porque hay muchísimos factores que inducen a eso, entre otras cosas, porque mientras en la mía (en la clase), hay muchos, te das cuenta cuando los ves que, por sus características personales, por lo que sea, están aislados” (D).

Al comparar esta evidencia con el alumnado participante, estos manifiestan sentirse satisfechos con la composición de los grupos formados bajo los criterios del docente:

“A mí me parece bien (el agrupamiento), porque es como que igualan a todos los grupos, un poco, que, si no, a lo mejor, por ejemplo, no puedes poner a tres personas que hayan estudiado un Grado Superior, o a tres personas que no tengan ni idea de no hacer las cosas. Entonces, lo iguala” (A-GR1-04);

“En realidad, es que siempre estamos acostumbrados en trabajar con los que más amigos nuestros y, al final, dijo el profesor que, el día de mañana vamos a trabajar con gente que no conocemos, entonces está bien esto de esa forma” (A-GR1-01);

“A mí me parece bien, (...) te vuelves más responsable, también. Si estás con gente que ya conoces, como que tardas más en hacer las cosas. Mientras que, si estás con alguien con la que no tienes tanta confianza, pues como que te centras más” (A-GR1-04).

E incluso expresan que esta forma de agrupar favorece la inclusión a aquellas, que, por diversas circunstancias, están aisladas. Este es el caso, por ejemplo, de uno de los alumnos participantes que lo manifiesta abiertamente: “Te ahorras la necesidad de tener que buscarte a alguien para formar un grupo y, también, el problema de quedar excluido en una clase donde cada uno ha configurado su grupo y tú estás solo” (A-GR1-05).

En cualquier caso, todos los participantes identifican dos de los principios generales del aprendizaje cooperativo: la responsabilidad grupal y la interacción cara a

cara, que son condiciones indispensables para el aprendizaje individual pero también para el aprendizaje colectivo:

“Yo creo que este grupo ha salido adelante porque todos hemos participado en clase. Lo que hemos hecho ha dado sus frutos (...). Pero, si bien tiene partes buenas, también puede tener algunas negativas, como el no saber qué te vas a encontrar, o si los mismos de tu grupo van a ser responsables o no; que quieran, o no, puede afectarte negativamente” (A-GR2-08).

5.4. El entorno “amable” de aprendizaje

Esta categoría hace referencia a las opiniones acerca de lo que el alumnado considera un buen ambiente en la clase para trabajar en grupo, teniendo en cuenta que son conocedores de otras asignaturas en la misma titulación en las que también se trabaja en los grupos reducidos y pueden hacer una comparativa. Si bien ha sido complejo poder identificar los factores que influyen a la hora de percibir un buen ambiente en el aula, hay algunos indicadores que han sido comunes en sus testimonios y que sirven para presentarlos según la perspectiva de cada uno de los protagonistas de este estudio de caso.

En primer lugar, el docente como principal agente educativo y dinamizador del aula, es el primero que tiene claro que para dar oportunidades de aprendizaje a su alumnado debe crear un entorno de participación frente al pasivo que, comúnmente, corresponde a las clases magistrales:

“Yo creo que uno de los elementos fundamentales serían el contexto, crear el entorno, cambiar de “chip”, es decir (...) dejar un poco apartado el tema de la lección magistral. No pensar que uno tiene que sentar cátedra y que lo que uno diga es lo que va a Misa (...) Entre ellos colaboran, ya empiezan a organizarse y se dan el trabajo unos a otros, e incluso algunos veían cómo lo hacían los demás para comprobar si lo estaban haciendo bien, entonces, un ambiente muy distendido, un ambiente que creo que es el clima de aprendizaje que tiene que crearse” (D).

El alumnado tutorizado encuentra positivo para la creación de ese clima cómodo y de confianza el hecho de incorporar a una tutora de cursos superiores, que además permite atender a un mayor número de estudiantes y alcanzar así la máxima operatividad, valorando positivamente la buena sintonía entre ellos, lo que le reporta tranquilidad y seguridad a la hora de afrontar la tarea práctica, favoreciendo el ambiente de clase a nivel grupal:

“En el grupo de delante había una compañera que estaba un poco nerviosa por la práctica y le decía, [voy a suspender, voy a suspender] y ella (Ana) le ha dicho: “no, tu

tranquila, nosotros (el docente y ella) no corregimos al pie de la letra; si no, nadie aprobaría”; (...) y, entonces, se ha calmado” (A-GR2-08);

“La buena armonía entre docente y alumna tutora crea un buen ambiente en clase porque, a lo mejor, si se llevan mal, hay tensión” (A-GR1-06);

“(El clima del aula) Ha sido tranquilo porque, para ser tantos grupos, no ha habido jaleo. Cada grupo se ha centrado en su grupo” (A-GR1-03).

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación nos llevan a sostener que la figura de la estudiante tutora, en el desarrollo de las prácticas tutoriales en la asignatura analizada, es una relevante aportación a la innovación docente universitaria y puede constituir un buen ejemplo de tutoría entre iguales con notables beneficios para toda la comunidad universitaria. El uso de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo despliega un abanico de posibilidades a la hora de ser materializada en el aula, creando un contexto de aprendizaje entre iguales que facilita el proceso de gestión autorregulada del trabajo grupal y una mejora en el rendimiento académico a nivel individual y grupal.

Con respecto a los factores que confirmarían el éxito de esta práctica cooperativa creemos que son tres los que pueden ser considerados como más relevantes. Uno de ellos es el modo en que son seleccionados los miembros de los grupos siguiendo el criterio de la máxima heterogeneidad posible. Los otros dos elementos están interrelacionados a la hora de constatar su funcionalidad; el primero es la responsabilidad individual y grupal para afrontar la tarea y el segundo es la presencia física de todos sus miembros como condición indispensable para que se dé la interacción estimuladora entre todos sus integrantes.

La tutoría entre iguales ofrece la posibilidad de conseguir aquellas “competencias” universitarias que benefician tanto a la alumna tutora como al alumnado tutorizado. Creemos que la alta participación en clase del alumnado tutorizado, así como la satisfacción que muestran el docente y la alumna tutora sobre esta co-tutorización, son dos de los principales factores o motivaciones que esta modalidad de tutorización ofrece para la creación de contextos de aprendizaje alternativos a los convencionales en el marco universitario.

Si existe un componente que creemos imprescindible para la configuración de estos contextos de aprendizaje, es el ambiente “amable” creado en el aula el que aparece como factor determinante en la tutorización, debido a la armonía que genera para el trabajo conjunto entre el docente y la alumna tutora a la hora de planificar y organizar toda la estructura de cooperación.

En cuanto a los beneficios aportados para todos los participantes, hay que destacar, por un lado, que el alumnado tutorizado se ha visto reforzado en la resolución de un mayor número de dudas al ser tutorizados por dos personas equiparablemente

valoradas. Para el profesor, por su parte, ha supuesto una gran ayuda en sus funciones docentes, y para la alumna tutora, en fin, ha sido una oportunidad muy valiosa para la adquisición de las competencias pedagógicas que le podrían ser necesarias para ejercer en un futuro como profesora universitaria.

A modo de conclusión, nos gustaría aportar una última reflexión sobre el modo en que los docentes universitarios, que a veces no han podido adquirir la suficiente formación pedagógica, se enfrentan a la ardua tarea de enseñar, lo que nos hace ilusionarnos a quienes pensamos que la educación ha de ir mucho más allá del mero éxito académico y a quienes procuramos que todas aquellas personas que pasen por la Universidad no solo salgan preparadas para el mundo profesional sino, también, para desarrollar una ciudadanía solidaria.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Pérez, Pedro R.; González Alfonso, Miriam Catalina (2009), “Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria”, *Revista Currículum*, 22, 73-95.
- Bisquerra Alzina, Rafael (1989), *Metodología de la investigación educativa*, Barcelona.
- Cardozo-Ortiz, Claudia Esperanza (2011), “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria”, *Educación y Educadores*, Vol. 4, 2, 309-325; <http://10.5294/edu.2011.14.2.4>
- Castañeda Fernández, Jonathan (2016), “Análisis del desarrollo de los nuevos Títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEE)”, *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 14, 2, 135-157. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- Collis, Betty; Moonen, Jef (2011), “Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas”, *Comunicar*, Vol. 19, 37; <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>
- Durán Gisbert, David; Flores Coll, Marta; Valdebenito Zambrano, Vanessa (2015); “Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 9, 2, 23-40.
- Durán Gisbert, David; Flores Coll, Marta; Mosca, Aldo; Santiviago, Carina (2016), “Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas”, *InterCambios, Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 2, 1, 28-39.
- González Fernández, Natalia; García Ruiz, Rosa; Ramírez García, Antonia (2015), “Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios”, *Estudios pedagógicos*, Vol. 41, 1, 111-124.
- Guba, Egon G. (1989), “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel Ignacio (Edit.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, 148-165.

- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1987), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1999), *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holubec, Edythe Johnson (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires.
- Kagan, S. (1989), "The structural approach to cooperative learning", *Educational leadership*, Vol. 47, 4, 12-15.
- La Prova, Anna (2017), *Práctica Aprendizaje cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase: 209 (Educación Hoy)*.
- Latorre, Antonio; Arnal Agustín, Justo; Rincón, Delio del (1996), *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona.
- Lledó Carreres, Asunción; Lorenzo Lledó, Gonzalo; Arráez Vera, Graciela; Lorenzo-Lledó, Alejandro; González Macià, Carolina; Gómez Puerta, Marcos; Leal Sempere, María; Sanmartín López, Ricardo; Vicent Juan, María (2017), "Las TIC al servicio de metodología activas: nuevos escenarios de aprendizaje en Educación Superior", en Roig-Vila, Rosabel (Dir), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17*; Alicante, 2702-2712.
- Lobato Fraile, Clemente (1997), "Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo", *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Martín Rivera, Lucía; Lozano Lares, Francisco (2018), "Aprendizaje cooperativo y docencia jurídica: Una experiencia aplicada en el ámbito del Derecho Social", *Revista de Información Laboral*, 2, 51-69.
- Mena Manrique, Ana María; Meléndez Pineda, Juana María (2009), "La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 49, 3, 1-7.
- Menéndez Varela, José Luis (2010), "El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica", *OBSERVAR: Revista electrónica de L'Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, (4), 66-94.
- Michavila, Francisco (2009), "La innovación educativa. Oportunidades y barreras", *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 3-8; <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>
- Mosca, Aldo; Santiviago, Carina (2010), *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*, Uruguay; www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf
- Ovejero Bernal, Anastasio (1990), *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona.
- Pujolàs i Maset, Pere (2004), *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona.

- Pujolàs i Maset, Pere (2008), *9 ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona.
- Quecedo Lecanda, María Rosario; Castaño Garrido, Carlos Manuel (2003), "Introducción a la metodología de investigación cualitativa", *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier; García Jiménez, Eduardo (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga.
- Sabariego Puig, Marta; Dorio Alcaraz, Inmaculada; Massot Lafon, María Inés (2004), "Métodos de investigación cualitativa", en Bisquerra Alzina, Rafael (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, 293-328.
- Siota Álvarez, Mónica (2015), "La tutoría entre iguales en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación", *Revista de Educación y Derecho*, 11.
- Slavin, Robert E.; Johnson, Roger T. (1999), *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*, Buenos Aires.
- Solano Pizarro, Paula; González-Pienda García, Julio; Rosário, Pedro; Núñez Pérez, José Carlos (2006), "El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación", *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27, 3, 139-146.
- Stake, Roberto E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid.
- Taylor, Steve J.; Bodgan, Robert (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona.
- Topping, Keith J. (2000), *Tutoring by peers, family, and volunteers*, Ginebra, Suiza.
- VVAA (2016), *El aprendizaje cooperativo* (Mayordomo Saíz, Rosa María; Onrubia Goñi, Javier, Coords).
- Zabalza Beralza, Miguel (2011), "Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual" *Perspectiva*, 29 (2), 387-416; <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>