

EL TRABAJO COOPERATIVO Y PARTICIPATIVO EN EL AULA COMO MEDIO PARA LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE DERECHO ADMINISTRATIVO

Prof. Dra. Pilar Juana García Saura
Departamento Derecho Administrativo
Universidad de Murcia

- I. INTRODUCCIÓN
- II. OBJETIVOS
- III. MÉTODO
 - 1. Diseño de la experiencia.
 - 2. Participantes.
 - 3. Instrumentos de exploración.
 - 3.1. Prueba de respuesta abierta para la medida del rendimiento de los alumnos.
 - 3.2. Cuestiones para la constatación del nivel de autoestima.
 - 4. Tiempo de aplicación.
- IV. PROCEDIMIENTO
 - 1. Aplicación del programa de aprendizaje cooperativo
- V. CONCLUSIONES
- BIBLIOGRAFÍA

I. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior supone un cambio metodológico que implica superar una dinámica centrada en la instrucción, en lo académico disciplinar y pasar a una educación centrada en la persona. En definitiva, el EEES implica un nuevo perfil tanto de estudiantes como de profesores orientado hacia las prácticas con metodologías participativas y activas. En este contexto el profesorado ha de mantener una dinámica abierta en el aula. El

estudiante ha de ser más autónomo, activo, crítico, cooperativo, reflexivo y mejor persona.

En el nuevo contexto auspiciado por el EEES, son considerados como puntos clave entre otros: el aprendizaje autónomo del estudiante, tutoría, la Movilidad, incorporación de TIC, interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo.

En este nuevo paradigma se implica un cambio metodológico que supone el paso de lo meramente instructivo a un proyecto educativo, cuyo objetivo sea el aprendizaje a partir de una enseñanza bien planteada con tal fin para la consecución de un aprendizaje significativo; persiga una educación integral donde no se prime el ámbito cognitivo, lo meramente instructivo, sino que se prime la profesionalidad y la dimensión moral y deontológico profesional; Se centre en un aprendizaje innovador donde la crítica, incertidumbre, conflicto, negociación y diálogo sean habituales. Todos estos aspectos constituyen los principales cometidos de la formación universitaria lo que implica un nuevo modelo de profesor y una concepción distinta del alumnado.

Las instituciones docentes deben prepararse para asumir las nuevas responsabilidades y competencias que al profesorado le vienen encima. Hemos de reconocer que la calidad, en última instancia, descansa en la reflexión sobre la propia práctica del profesor, en su relación con los alumnos que tienen un importante papel en los procesos de análisis y logro de calidad, las estrategias y técnicas utilizadas, etc.

A nuestro modo de ver, sería de interés establecer un sistema metodológico de enseñanza secuencial, cooperativo, abierto y flexible que apueste por conjugar el rol del profesor que trascienda el de mero trasmisor de conocimiento con la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje como protagonista del mismo.

Resulta reconfortante intentar la intervención pedagógica a favor de la mentalización para la cooperación.

La situación cooperativa social, aquella en la que cada individuo sólo alcanza sus objetivos individualmente si todos ellos son interdependientes, ha sido utilizada como concepto guía en la estructuración de numerosas investigaciones. Las situaciones de trabajo en cooperación, al generar interdependencia entre los componentes del grupo, posibilitan mayor comunicación entre ellos, más justa distribución del poder, hasta ahora concretado en el profesor, así como la asunción de roles distintos a los que ordinariamente el individuo desempeña. También es posible conseguir un apoyo eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros y desarrollo de la autoestima.

Por todo ello, es preciso no sólo fomentar la participación, búsqueda de información, tratamiento adecuado de la misma y exposición de resultados obtenidos, sino también instaurar una estrategia a través de la cual sea posible despertar el interés del alumno y fomentar sus habilidades, autoestima y autonomía a través de la puesta en juego de diversas competencias por medio de una estrategia educativa para la obtención de objetivos educativos en donde se implica no sólo el ámbito cognitivo sino también el evaluativo- afectivo y la conducta para lograr buenos resultados académicos a la vez que niveles más altos de humanización.

Es preciso que los alumnos adquieran no solamente una sólida formación teórica sino también técnica y práctica del Derecho Administrativo Turístico que les permita en el futuro afrontar y adaptarse a las exigencias de este ámbito de conocimiento a partir de una competencia y deontología profesional.

La asignatura troncal de primer curso del Grado de Turismo, Derecho Administrativo Turístico, cuenta con un extenso programa dividido en diferentes bloques temáticos. Estos contenidos han de ser impartidos en horas presenciales durante la semana.

A nuestro modo de ver, sería de interés establecer un sistema metodológico de enseñanza del Derecho Administrativo Turístico, secuencial, cooperativo,

abierto y flexible que apueste por conjugar el rol del profesor que trascienda el de mero trasmisor de conocimiento con la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje como protagonista del mismo.

II. OBJETIVOS

En la experiencia que describimos, nos planteamos como objetivo:

- Elaboración y validación de una estrategia de aprendizaje cooperativo con alumnos universitarios en el área de Derecho Administrativo Turístico.

El logro de este objetivo supondría:

- Posibilidad de disponer de una estrategia concreta y eficaz para mejorar el rendimiento académico y la autoestima de los alumnos mediante extrapolación cuidadosamente realizada teniendo en cuenta el contexto real.
- Apertura de una vía de actuación, un modelo de acción educativa transferible en sus líneas básicas, que permitiría la puesta en práctica de estrategias capaces de modificar la variada gama de situaciones que pueden identificarse en la realidad.

En general, los objetivos tienen que ver con los aprendizajes esperados en relación al contenido curricular de la asignatura y al desarrollo de la autoestima de los alumnos.

III. MÉTODO

1. Diseño de la experiencia

En función de los objetivos formulados, hemos definido el diseño de la investigación que nos ocupa.

- Consideramos adecuado el diseño experimental pre- post que nos permitirá valorar los efectos originados por nuestra intervención con respecto al nivel de autoestima alcanzado por los alumnos (figura 1).

Figura 1. Diseño de grupo de control con pretest- postest

GRUPOS	PRETEST	PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	POSTEST
Experimental	X	X	X
Control	X		X

Fuente: Mc. Millan, H. y Schumechen, S., 2006

- Igualmente, el diseño de grupo de control con postest hará posible comprobar el nivel de aprendizajes relativo a conocimientos específicos sobre la materia (figura 2).

Figura 2. Grupo de control con post- test

GRUPOS	PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	POSTEST
Experimental	X	X
Control		X

El diseño experimental incluye procedimientos para descartar diferencias entre los sujetos por medio de su asignación aleatoria a los grupos incluyendo la manipulación de la variable de tratamiento.

Concretamente, el diseño de grupo de control con pretest-postest es una continuación del diseño de un grupo de control o de comparación; y los sujetos son asignados a cada grupo de forma aleatoria.

El primer paso es la asignación aleatoria de los sujetos al grupo experimental y al grupo de control. El segundo paso es someter a un pretest a cada grupo sobre la variable dependiente. El tercer paso es aplicar el programa de intervención diseñado al grupo experimental, pero no al grupo de control, manteniendo iguales el resto de las condiciones para ambos grupos, de modo que la única diferencia sea la manipulación de la variable independiente. A continuación, a cada grupo se le administra el postest de la variable dependiente.

Formulada la hipótesis de trabajo, expuestos los objetivos de nuestra investigación y explicitadas las exigencias metódicas de la educación como proceso de intervención, a continuación exponemos el método seguido en el diseño experimental que nos ocupa.

Somos conscientes de las limitaciones de este tipo de experiencias debido a la gran dificultad que supone el control de variables que influyen en la formación de actitudes de los alumnos y que forman parte de la organización. Por esta razón, reconocemos que cualquier trabajo de este tipo está sometido a debilidades de medida o estructura, pero reportan un gran beneficio abriendo un camino sugerente a futuras investigaciones.

Por otra parte, para comparar el nivel de aprendizaje de los alumnos con relación a los contenidos de la materia utilizaremos el diseño de grupo de control con postest.

Utilizamos el diseño de grupo de control sólo con postest por no considerar adecuado realizar un pretest. La comparación de los resultados finales de las pruebas de cuestionario- examen sobre la materia de los grupos experimental y control, nos permitirá sacar conclusiones con respecto al tema que nos ocupa.

Es decir, hará posible comprobar si la estrategia de trabajo cooperativo aplicada sólo al grupo experimental ha producido algún efecto significativo en los resultados obtenidos por éste con respecto al grupo de control.

2. Participantes

Se constituyen dos grupos, experimental y control, con 25 alumnos respectivamente que cursan Grado de Turismo, primer curso, en la asignatura de Derecho Administrativo Turístico. Sus edades están comprendidas entre los 18 y 19 años y pertenecen a contextos socioeconómicos y culturales similares.

3. Instrumentos de exploración

Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en la experiencia: 1. la obtención de un mejor rendimiento académico y 2. el desarrollo del nivel de autoestima en los alumnos, utilizaremos para la consecución del primero de ellos, como instrumento de medida un cuestionario- examen con preguntas de desarrollo sobre los contenidos de la materia a evaluar, Derecho Administrativo Turístico, y para el logro del segundo de los objetivos planteados un cuestionario- escala que proporciona gran flexibilidad a la hora de situarse con respecto a un valor, en nuestro caso la autoestima, señalando una serie de niveles de gradación con respecto a este constructo (autoestima), reflejando valoraciones, pareceres u opiniones bastante exactas.

El formato general del cuestionario ROSEMBERG (1965- 1979), consta de 10 ítems, enunciados donde los alumnos marcan aquellos que mejor refleja su postura con relación al enunciado que se plantea.

3.1. Prueba de respuesta abierta para la medida del rendimiento de los alumnos

Se elaboró un examen sobre los contenidos del programa de la asignatura trabajados por los alumnos con cuestiones abiertas, de desarrollo, sobre los temas estudiados para la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos.

El instrumento de exploración utilizado, nos permite la obtención de datos objetivos. La consideración de estos datos hará posible una comparación entre los grupos objeto de estudio en cuanto al estado inicial y el nivel alcanzado en conocimientos por los alumnos integrantes de los mismos.

3.2. Cuestionario para la constatación del nivel de autoestima

En el desarrollo de la autoestima pensamos que influirán más favorablemente las técnicas de cooperación puestas en práctica en el aula como factor dominante en la experiencia, que la organización tradicional imperante en el grupo de control.

El cuestionario- escala es una técnica ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos por muchas buenas razones: 1. es relativamente económico, 2. incluye las mismas preguntas para todos los sujetos y 3. puede asegurar el anonimato. Por ello, un cuestionario es una de las muchas formas con las que se puede obtener información. Pueden utilizarse instrumentos existentes o adaptarlos para usarlos en lugar de preparar nuevos. Si el investigador puede localizar un cuestionario existente, ahorrará mucho tiempo y dinero y podrá localizar un instrumento con validez y fiabilidad establecidas. Es preciso definir y enumerar los objetivos específicos que se pretende conseguir con la información. En todo caso, deben ser suficientemente específicos para indicar que cada ítem cumple los objetivos. Con la definición de los objetivos, especificamos la información que necesitamos.

En el presente trabajo utilizamos la escala de autoestima de ROSEMBERG (1965, revisada en 1979), una medida unidimensional de autopercepción, denominada por el autor como autoestima (Self-Esteem).

La escala está compuesta por 10 ítems. Los sujetos pueden matizar su respuesta en cinco posibles opciones. Los datos obtenidos tras la aplicación de esta escala hará posible comparar entre los grupos objeto de estudio el estado inicial y el nivel de autoestima alcanzado tras la aplicación del programa al grupo experimental.

Los ítems que componen la mencionada escala son: 1. Creo que tengo un conjunto de buenas cualidades. 2. Desearía tener más respeto por mí mismo. 3. Creo que soy una persona de valer, al menos igual que otros. 4. Creo que no tengo mucho de que sentirme orgulloso. 5. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo. 6. A veces ciertamente me siento un inútil. 7. Teniendo todo en cuenta, me inclino a pensar que soy un fracaso. 8. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas. 9. A veces pienso que no valgo nada. 10. En conjunto estoy satisfecho conmigo mismo.

4. Tiempo de aplicación

El programa de intervención para el aprendizaje cooperativo fue aplicado durante un cuatrimestre.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Aplicación del programa de aprendizaje cooperativo

Establecidos los contenidos del programa de la asignatura, distribuidos según lo exigido por la metodología utilizada y técnica concreta, ya descrita, para el

aprendizaje cooperativo fue puesto en práctica el programa según lo previamente establecido en cuanto contenido, tiempo y método.

V. CONCLUSIONES

Puede apreciarse cierta mejoría en los integrantes del grupo experimental que aunque no es significativa a nivel estadístico, nos permite seguir profundizando en esta línea de trabajo con cierta confianza que nos impulsa a seguir en el intento de tratar de confirmar o mejorar si es posible, los resultados en el futuro.

En lo que concierne al desarrollo de la autoestima de los alumnos, la estrategia cooperativa puesta en práctica tiene un efecto positivo ya que los ítems se ven afectados por ella observando que la interacción grupo- tiempo de aplicación de técnicas cooperativas, en buena parte de los ítems, es significativa. En bastantes casos, como hemos podido comprobar, el grupo experimental sube más rápido o baja más rápido (según sean positivos o negativos los enunciados), lo que apunta a que la experiencia sí tiene efecto positivo en los alumnos.

La variación experimentada por el grupo experimental tras la aplicación de nuestro programa es significativa a nivel estadístico con respecto al desarrollo de la autoestima lo que imputamos a la estrategia metodológica puesta en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ARONSON, E. et al, The effects of a cooperative classroom structure on student behaviour and attitudes, California: University of California at Santa Cruz, 1989.

COLL, C; MARTÍN E. Y ONUBIA, J., La evaluación del aprendizaje, Madrid, Alianza, 2004.
--

DELORS, La educación encierra un tesoro, Informe UNESCO, 1996.
--

DURAN, D. Y VIDAL, V., Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un
--

método de aprendizaje cooperativo para la diversidad, Barcelona: GRAO, 2004.
EDWARDS, D., Discurso y aprendizaje en el aula, En C. Rogers Y P., 2002.
ESCUADERO, J.M. (2001), Prólogo en Darling-Hammond, El derecho de aprender, Barcelona, Ariel, 2001.
FERNÁNDEZ. BERROCAL, P. Y RUIZ, D., “La inteligencia emocional en la educación”, en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 15, 6 (2), 2008, pp. 421- 436.
FERNÁNDEZ, M., PALOMERO, J.E Y TERUEL, M., “El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros”, en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 12 (I), 2009, pp. 33-50.
GOLEMAN, D. , Emotional intelligence, Nueva York, Bantam Books, 1995.
JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R. , Cooperation and competition: Theory and research, Hillsdale, N.J., LEA, 1990.
JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. Y SKON, L., “The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis”, en Psychological Bulletin, 89, 1981, pp. 47-62.
JOHNSON, ET AL, “Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning, and Achievement”, en Journal of Educational Psychology, Vol. 68, 1976.
JORDÁN, J.A., La escuela multicultural: Un reto para el profesorado, Barcelona, Paidós, 1994.
MAYER, J. Y SALOVEY, P., What is emocional intelligence?, en Emotional development and emocional intelligence, SALOVEY Y SLUYTER, Nueva York, Basic Books, 1997. (pp. 3-31).
MCMILLAN J. Y SCHUMACHER, S., Investigación Educativa, Pearson, 2005.
ORTEGA, P. “Estrategias para el cambio de actitudes. Dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein AJZEN y Bandura”, en La enseñanza de actitudes y valores, ESCAMEZ Y ORTEGA, Ed. Nau Llibres, 1986.

OVEJERO, A., El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional, Barcelona, PPU, 1990.
OVEJERO, A., (1993),” El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del Siglo XXI”, en Psicotema, nº 5, 1993.
PALOMERA, R.; FDEZ- BERROCAL, P. Y BRACKETT, M., “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes”, en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, nº 15, 6 (2), 2008, 437-454.
SALOVEY, P., MAYER, Emotional attention, clarity and repair, In Pennebaker (ed.), Emotion, disclosure and health, 1995.
SHARAN, Y. Y SHARAN, S., Expanding cooperative learning through Group investigation, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
SLAVIN, R.E., Cooperative learning: Theory, research and practice, Massachussetts, Allyn and Bacon, 1990
VALLES, A. Y VALLÉS, C., Inteligencia Emocional, Aplicaciones educativas, Madrid, EOS, 2000.
VILLA SÁNCHEZ, A., Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica, Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1992.
YAGER, S. ET AL, “The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cros- handicap relationships”, en Contemporary Educational Psychology, nº 10, 1985.
ZACCAGNINI, J.L., Qué es la inteligencia emocional, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.