

ANÁLISIS DEL USO DE LA TÉCNICA DE TRABAJO COOPERATIVO DEL ROMPECABEZAS EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA

Sílvia Font-Mayolas

Departamento de Psicología

Universitat de Girona

silvia.font@udg.es

Resum

L'assoliment de l'Espai Europeu d'Educació Superior implica nous rols per a professors i alumnes i la introducció de noves metodologies docents. En aquest article es presenta una experiència d'innovació en la docència de la Psicologia consistent en l'assaig de la tècnica de treball cooperatiu del trencaclosques. Aquesta tècnica s'ha aplicat en una classe de teoria de l'assignatura troncal i anual "Avaluació Psicològica" de segon curs de la llicenciatura de Psicologia. S'exposa el procediment i s'analitzen els *pros* i els *contres* de l'ús d'aquesta metodologia segons la perspectiva de la professora i segons el punt de vista dels alumnes.

Resumen

La consecución del Espacio Europeo de Educación Superior implica nuevos roles para profesoras y alumnos y la introducción de nuevas metodologías docentes. En este artículo se presenta una experiencia de innovación en la docencia de la Psicología consistente en el ensayo de la técnica de trabajo cooperativo del puzzle. Esta técnica se ha aplicado en una clase de teoría de la asignatura troncal y anual "Evaluación Psicológica" de segundo curso de la licenciatura de Psicología. Se expone el procedimiento y se analizan los pros y los contras del uso de esta metodología según la perspectiva de la profesora y según el punto de vista de los alumnos.

Abstract

The achievement of the European Higher Education Area goals requires new roles of the professors and students, as well as the introduction of new educational methodologies. The aim of this article is to present an innovative approach to teaching psychology which consists of the application of jigsaw cooperative learning. This technique was used in a second year university lecture on the core subject of "Psychological Assessment". The procedure and the pros and cons of this technique use are discussed from the perspectives of both the teacher and the students.

Introducción

El año 2010 es la fecha en la cual, según la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Enseñanza, 1999), debe lograrse el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este espacio comporta la creación de titulaciones universitarias equivalentes para la libre circulación de estudiantes y profesionales.

Participar en el EEES supone un reto para las universidades españolas en la medida en que implica principalmente incorporar el sistema de cómputo de créditos europeos (ECTS: *European Credit Transfer System*) (Germán, 2004). El crédito actual, definido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU), es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). En cambio, el crédito europeo es una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases teóricas como las prácticas, el tiempo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Esta nueva definición del crédito, según Mora (2004), no debería entenderse sólo como un sistema contable sino como un medio para implantar nuevos roles a profesores y alumnos.

Desde la perspectiva tradicional de la enseñanza (centrada en el profesor), la estrategia metodológica básica suele ser la instrucción directa, es decir, clases expositivas donde el alumno suele tener un papel pasivo. En cambio, en la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno se utiliza una metodología que favorezca la interacción, el alumno tiene un papel activo y el profesor es un guía (Doménech, 1999). Es decir, el profesor actúa como líder de la discusión planteando preguntas, buscando aclaraciones, promoviendo el diálogo y ayudando a los grupos de alumnos a reconocer el acuerdo y el desacuerdo. (Good y Brophy, 1996). Dicho de otra forma, se pretende evitar el aprendizaje meramente repetitivo y buscar el denominado aprendizaje significativo en el cual el alumno relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee (Murillo, 2003). Y es que las necesidades del EEES superan la transmisión de conocimientos y buscan formar a los individuos en competencias entendidas como las calificaciones que necesita un trabajador para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo (Mora, 2004)-

Tomando como referencia la clásica taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom (1975), las exposiciones magistrales favorecen la adquisición del conocimiento y la comprensión. La incorporación de nuevas metodologías, como son las técnicas de trabajo cooperativo, permite incidir en los niveles de aplicación y solución de problemas/pensamiento crítico. Según Cuseo (1996) entre las principales virtudes del aprendizaje cooperativo destacan: la promoción de la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, la capitalización de los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción con los compañeros, el incremento de la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y la preparación para el mundo de trabajo actual.

Una de estas formas de trabajo cooperativo es *el jigsaw* o rompecabezas (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, 1978; c.f. Felder y Brent, 1994). Consiste en formar equipos de trabajo, donde cada miembro del equipo toma la responsabilidad de un aspecto del problema en cuestión. Seguidamente se organizan equipos de expertos con los estudiantes responsables de un mismo aspecto. Estos equipos trabajan el material y planean la mejor forma de enseñárselo a sus grupos iniciales. Seguidamente los alumnos vuelven a los grupos originales y enseñan su parte de la tarea. Se fomenta la interdependencia positiva dado que cada estudiante tiene distinta información para completar la tarea.

En el camino hacia el EEES, la Universidad de Girona ha iniciado en el año académico 2004/05 un plan piloto de títulos propios de tres años de duración en cada una de sus Facultades. En la Facultad de Educación y Psicología el estudio propio de Grado lleva por título: *“Desarrollo humano y sociedad de la información”* y está siendo cursado por los alumnos matriculados simultáneamente en el primer curso de la licenciatura de Psicología. Una de las asignaturas que estos alumnos cursarán en el segundo curso es *“Evaluación Psicológica”*. Se trata de una asignatura troncal que se imparte desde el área de conocimiento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico del Departamento de Psicología. Consta de 6 créditos teóricos y 3 créditos prácticos que se imparten durante todo el curso por quien escribe este artículo. En las clases prácticas se trabaja en grupos a partir de dossiers elaborados por la profesora con lecturas, ejemplos y actividades. En las clases de teoría, la metodología habitual es la clase magistral que en ocasiones se combina con grupos de aprendizaje cooperativo informal, es decir, grupos temporales *ad hoc* para un pequeño periodo de la clase. Así pues preferentemente el papel activo recae en la docente.

El objetivo de este estudio es analizar la aplicación de la técnica de trabajo cooperativo del rompecabezas en una de las clases de teoría de la asignatura *“Evaluación Psicológica”* con objeto de conocer los *pros* y *contras* de su uso en la enseñanza de la Psicología.

Metodología

Participantes

Los alumnos de segundo curso de la licenciatura de Psicología matriculados en la asignatura troncal *“Evaluación Psicológica”* durante el año académico 2004/05. En total son 78 estudiantes de los cuales 51 (65,4%) asistieron a clase el día en que se realizó esta experiencia.

Método

El tema escogido del programa de teoría de la asignatura "Evaluación Psicológica" fue el de "Las técnicas objetivas". Habitualmente este tema se imparte en dos clases magistrales de dos horas cada una. En la primera se exponen las técnicas objetivas: perceptivas, motoras y cognitivas y en la segunda las técnicas objetivas psicofisiológicas. La primera de estas clases es la que se eligió para trabajar mediante la metodología del rompecabezas.

Los alumnos se incorporaron a la clase sin estar avisados del cambio de metodología docente para evitar variaciones en la media habitual de asistencia. Al inicio de la sesión, la profesora realizó una introducción en la cual se definió el EEES y se puso el énfasis en el interés de experimentar con nuevas metodologías docentes.

Seguidamente, en forma de diapositiva mediante el programa *power point*, los alumnos pudieron leer a lo largo de la clase la plantilla de diseño de la actividad de la actividad (Bará y Domingo, 2005) con todos los objetivos y pasos a seguir que además se acompañaban de instrucciones orales por parte de la profesora (Tabla 1).

Tabla 1. Plantilla del diseño de la clase sobre Técnicas Objetivas mediante la técnica del rompecabezas.

Tema: Las técnicas objetivas.

Objetivos formativos: Al finalizar la actividad, los alumnos serán capaces de explicar las características de los tres tipos de técnicas objetivas: perceptivas, motoras y cognitivas, y poner como mínimo dos ejemplos de instrumentos y de su uso para cada uno de los casos.

Medida de los grupos: 3 personas.

Materiales: Tres documentos que describen cada uno de los tres tipos de técnicas objetivas. A cada uno de los miembros del grupo se le entregará uno de estos documentos.

Tarea del grupo: Aprender los contenidos de la documentación, utilizando el método del rompecabezas (*jigsaw*), y elaborar un guión sobre estos contenidos:

Lectura individual del material: 10'.

Reunión de expertos (como mínimo 3 por grupo):

Discusión del material: 10'

Elaboración de un guión (esquema, gráfico, etc.) para explicar el material en 5' a los compañeros del grupo original: 10'

Reunión del grupo original:

Presentación de los esquemas: 20'.

Reflexión sobre el trabajo en grupo: 5'.

Roles: Para la reunión de expertos (roles estáticos durante la reunión):

Rol 1: Explica el contenido del material asignado tal y como él/ella lo entiende.

Rol 2: Pide aclaraciones y contribuye con su propia opinión sobre el tema.

Rol 3: Toma notas para preparar la síntesis y controla el tiempo.

Para la reunión del grupo (van rotando a medida que se discute cada uno de los esquemas):

Rol 1: Explica su esquema utilizando el guión elaborado en la reunión de expertos.

Rol 2: Pide aclaraciones.

Rol 3: Controla el tiempo.

Criterio de éxito: Cualquier miembro del grupo podrá explicar las características de los tres tipos de técnicas objetivas y poner como mínimo dos ejemplos de instrumentos y de su uso para cada uno de los casos.

Interdependencia positiva: Cada miembro del grupo tiene una parte del material, y tiene un rol asignado, necesario para que la tarea funcione bien.

Exigibilidad personal: Un miembro del grupo, elegido aleatoriamente, responderá a algunas preguntas del profesor sobre los materiales buscados.

Habilidades sociales en juego: Capacidad para expresar y sintetizar ideas, capacidad para cuestionar y pedir explicaciones sobre las explicaciones de otros.

Reflexión sobre el trabajo del grupo: Cada miembro del grupo debe mencionar una cosa que ha ido bien y una que ha ido mal en el trabajo realizado por el grupo.

Dado que en el trabajo cooperativo son recomendables los grupos heterogéneos (Gross, 1999), en esta clase los grupos se formaron por orden alfabético. Es decir, la profesora leía la lista de matriculados en la asignatura y cada tres personas presentes formaban un grupo que era numerado correlativamente y ocupaba un espacio de trabajo separado dentro del módulo.

El material con información sobre los tres tipos de técnicas objetivas a trabajar se adaptó del capítulo dedicado a las Técnicas Objetivas de Calero y Fernández-Ballesteros (2004). Cada uno de los tres fragmentos ocupaba aproximadamente una página, definía el tipo correspondiente de técnica objetiva y denominaba sus diferentes instrumentos así como su uso.

Teniendo en cuenta que se trata de fomentar la exigibilidad personal, desde el primer momento se explicitó tanto el objetivo a lograr como el hecho de que la evaluación se realizaría preguntando al azar a cualquier miembro del grupo uno de los trozos del rompecabezas. Ahora bien, también se informó de que esta evaluación sólo serviría para analizar los resultados de la técnica docente y no para evaluar a los alumnos en la asignatura dado que no consta así en el programa.

Durante los últimos minutos de la clase los alumnos respondieron el Cuestionario de Incidencias Críticas (QUIC). Este cuestionario, según Bará y Domingo (2005), tiene tres objetivos: conocer las sensaciones de los alumnos sobre la clase, detectar puntos de mejora en la aplicación de metodologías docentes activas y fomentar la reflexión del alumno sobre la experiencia de aprendizaje que está viviendo. Consiste en anotar de manera rápida y concreta, una incidencia positiva (algo especialmente motivador, iluminador) y una incidencia negativa (algún aspecto desmotivador, decepcionante) de manera anónima. Es recomendable analizar los resultados conjuntamente con los alumnos tan pronto como sea posible (a poder ser, en la siguiente clase).

Resultados

1. En función de la profesora

Actitud de los alumnos

Terminada la introducción, la actitud de los alumnos fue mayoritariamente de interés y rápidamente se animaron a seguir los pasos indicados.

Formación de los grupos

En el momento de formar los grupos de tres personas, quedaron dos alumnos pendientes. Se sugirió a estas estudiantes formar un grupo donde sólo se trabajarían dos de las técnicas objetivas y *a posteriori* se les entregaría el documento correspondiente al tercer tipo de técnica objetiva.

A media clase se añadió una alumna. Se le propuso añadirse como observadora al azar primero a un grupo y después a otro para analizar las diversas formas de trabajar.

El control del tiempo

A medida que transcurría la clase, la profesora se iba dando cuenta que no siempre el tiempo presupuestado se ajustaba al tiempo real. Los grupos ejercían el control del tiempo con el cronómetro del móvil y en algunos pasos del rompecabezas en general sobran minutos y en otros faltaban. Además se detectaron diferencias entre grupos respecto al tiempo dedicado a cada paso de la técnica del rompecabezas. Es decir, mientras algunos grupos se quejaban de que en una actividad no se había dado el tiempo suficiente, a otros grupos en la misma actividad les sobran minutos.

Los esquemas resultantes

En la valoración de los esquemas resultantes de los grupos de expertos se detectaron las siguientes carencias:

- No se seleccionaban dos ejemplos de instrumentos sino prácticamente todos.
- Algunos esquemas eran más bien resúmenes de los cuales algunos ocupaban toda una página.
- En algunos casos no se definían las características del tipo de técnica.
- En algunos esquemas sólo aparecían los nombres de los instrumentos sin ningún dato sobre su uso.

La exposición de los expertos

En la exposición de los expertos a los compañeros no expertos se observó que:

- Los alumnos leían, que no explicaban, su esquema.
- La hoja con el esquema no se utilizaba como apoyo visual para el no experto sino que se mantenía girado a la altura de la vista del experto.
- Los alumnos no expertos escuchaban la exposición y se fiaban de la memoria (pocos tomaban nota).

La evaluación

Aun cuando se había avisado del tipo de evaluación y de que no iría vinculada a ninguna nota, en el momento de preguntar al azar se detectó preocupación entre la mayoría de los alumnos. Tan sólo se preguntó a dos personas y en ambos casos tan sólo se cumplió la mitad del objetivo propuesto.

El espacio

A lo largo de toda la clase, el ajetreo del movimiento de grupos así como las múltiples conversaciones grupales en un módulo con 51 alumnos, dificultaban a la profesora comunicar la transición entre tareas así como que se oyeran y entendieran las indicaciones pertinentes.

2. En función de los alumnos

El Cuestionario de Incidencias Críticas (QUIC)

En el cuestionario QUIC se pedía tan sólo una incidencia positiva y una negativa. Aún así, la mayoría de alumnos mencionaron de 2 a 3 incidencias de cada tipo.

Las Incidencias Positivas

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la administración del QUIC con respecto a las incidencias positivas.

Tabla 2. Incidencias positivas contestadas al Cuestionario de Incidencias Críticas (QUIC) (N = 48 alumnos).

Incidencias positivas	n (%)
Conocer compañeros "nuevos"	33 (68,8)
Trabajar en grupo	18 (37,5)
Fomento de habilidades comunicativas	17 (35,4)
La clase es más divertida y el tiempo pasa más deprisa	12 (25)
Aprender una nueva forma de trabajar	10 (20,8)
Aumenta la participación activa del alumno	9 (18,8)
La información se entiende mejor	7 (14,6)
La división del trabajo supone menos esfuerzo	6 (12,5)
Conocer diferentes puntos de vista/perspectivas	6 (12,5)
Movimientos y cambios de grupo	4 (8,3)
Permite aprender autónomamente	4 (8,3)
Aumenta la responsabilidad de comprender bien	3 (6,3)
Sensación agradable de ser un "experto"	2 (4,2)
Permite ayudar a los compañeros	2 (4,2)

Se observa que la incidencia positiva más mencionada (68,8%) hace referencia a la posibilidad de relacionarse con "nuevos" compañeros también llamados "otros" compañeros. Incluso en algunas de las respuestas incluidas dentro de esta categoría se hacía mención a tener contacto con personas con las cuales no se había hablado "nunca". La posibilidad de trabajar en grupo y el aprender habilidades de comunicación o sociales son incidencias

positivas mencionadas por una tercera parte de la clase. La sensación de que la clase de dos horas es más amena y de que el tiempo pasa más rápidamente es un hecho positivo referenciado por el 25% de los alumnos. La posibilidad de aprender una nueva forma de trabajar, el incremento de la participación activa de los estudiantes y la valoración de que el contenido de la clase se asimila mejor con esta metodología son las tres siguientes incidencias positivas más mencionadas (20,8%, 18,8% y 14,6% respectivamente). El 12,5% de los estudiantes escriben como incidencias positivas: el ahorro de esfuerzo mediante la división del trabajo y la posibilidad de conocer los diferentes puntos de vista de los compañeros. Al 8,3% de la clase le ha gustado la dinámica de movimientos por la clase y los cambios de grupo así como ejercitar el aprendizaje autónomo. El 6,3% de los alumnos mencionan como incidencia positiva el fomento del autoexigibilidad y el 4,2% hacen constar la sensación agradable de ser “experto” por un día y la opción de poder ayudar a otros compañeros.

Las Incidencias Negativas

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la administración del QUIC con respecto a las incidencias negativas. Las dos respuestas más mencionadas hacen referencia al desacuerdo en el tiempo. Casi la mitad de los alumnos consideraron que el tiempo otorgado para cada paso del rompecabezas era insuficiente (45,8%). En cambio, el 20,8% de los estudiantes consideraron que con esta metodología se perdía tiempo (para formar los grupos, para dar las instrucciones y por los movimientos de los grupos). Para el 18,8% de los discentes, el objetivo (definir el tipo de técnicas objetivas y conocer dos ejemplos de instrumentos) era demasiado elevado y el 14,6% valoran como negativo el ajeteo que se formó dentro del módulo debido al ruido de sillas, movimiento de los grupos y voces de los diferentes participantes, todo a la vez. El 12,5% de los alumnos critican, por un lado, que esta nueva metodología de trabajo requiere demasiado esfuerzo de concentración y, por otra, que los compañeros no siempre participaban a un nivel adecuado. El 10,4% de los estudiantes mencionan como incidencia negativa haberse sentido incómodos por el hecho de trabajar con compañeros diferentes de los habituales. El mismo porcentaje prefiere la metodología tradicional con clase magistral dado que el material resultante del trabajo cooperativo no está del todo estructurado y requiere un trabajo posterior que no es necesario con la clase magistral. El 8,3% de los alumnos considera como incidencias negativas que los textos utilizados por la técnica del rompecabezas (adaptados de un manual de la materia) eran demasiado complejos y están disconformes con el tipo de evaluación (no consideran justo que la nota que obtenga uno de los miembros del grupo sirva para todo el grupo). La variable tiempo aparece todavía en una tercera ocasión, dado que el 6,3% hacen constar como incidencia negativa el hecho que cada uno de los pasos del rompecabezas estuviera tan estructurado y cronometrado. El 4,2% de los estudiantes mencionan como hecho negativo el temor a no saber expresarse bien ante los compañeros.

Tabla 3. Incidencias negativas contestadas al Cuestionario de Incidencias Críticas (QUIC) (N = 48 alumnos).

Incidencias negativas	n (%)
El tiempo para cada actividad era insuficiente	22 (45,8)
Pérdida de tiempo (para la formación de grupos, escuchar instrucciones)	10 (20,8)
El objetivo era difícil de cumplir	9 (18,8)
Exceso de ajeteo (movimientos, ruidos, voces)	7 (14,6)
Requiere una concentración excesiva	6 (12,5)
Diferentes niveles de implicación de los compañeros	6 (12,5)
Incomodidad por la falta de conocimiento de los compañeros	5 (10,4)
Hace falta un trabajo posterior para reflejar los contenidos: es mejor la clase magistral	5 (10,4)
El texto era complicado	4 (8,3)
El sistema de evaluación es injusto	4 (8,3)
Todo demasiado medido	3 (6,3)
Miedo a no explicarse bien	2 (4,2)

Conclusiones

En general, **la actitud de los alumnos** de segundo curso de la licenciatura de Psicología hacia la introducción de nuevas metodologías docentes es **receptiva** y el número de aspectos positivos que asocian supera a los negativos. Esta situación tiene que servir para motivar al profesorado a ensayar con alternativas docentes que favorezcan el aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, hará falta ser muy riguroso en la preparación de estas pruebas para evitar reducir la disponibilidad de los estudiantes a participar en el futuro.

A raíz de las observaciones de la profesora, se observa que una de las variables que genera dificultad en la aplicación de las nuevas metodologías docentes es **aprender a gestionar el tiempo**. De entrada es complejo decidir cuánto tiempo hará falta para leer un texto de una determinada dimensión o para discutir o para realizar un esquema. Sin duda, la práctica de más experiencias de aprendizaje cooperativo puede ayudar al docente a ser cada vez más preciso en la adjudicación de tiempo a cada tarea. De igual modo, solicitar un registro del tiempo necesitado para las diversas tareas o partes de trabajos que proponemos habitualmente a lo largo del curso, puede ser una información muy útil para la programación futura de las asignaturas en créditos ECTS.

Con respecto a las dificultades en cuanto a la creación de un número exacto de grupos o la incorporación de alumnos que llegan tarde, se puede recurrir al uso de estos alumnos como observadores del funcionamiento de los grupos tal y como proponen Bará y Domingo (2005). Es decir, se les puede entregar una plantilla dónde para cada miembro del grupo se recoja la siguiente información: contribuye con una idea, anima a los otros a contribuir, hace preguntas, hace propuestas sobre cómo adelantar en la tarea, verifica que todos hayan comprendido y felicita a alguien por su intervención. Tener un observador dentro del grupo puede ayudar a fomentar la participación y puede comportar un *feedback* muy útil al final de la clase para el propio grupo y para el resto de grupos. Un beneficio adicional para los alumnos, tratándose de estudiantes de Psicología y de la asignatura "Evaluación Psicológica", es el provecho que pueden extraer para practicar la técnica de la Observación.

Siguiendo con las observaciones de la docente, se observan carencias en la elaboración de los esquemas por parte de los alumnos así como en sus exposiciones. Si intentamos relacionar las **competencias** que propone la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) (2005) con esta clase concreta vemos que se ha trabajado:

Fundamentos científicos:

- Los principios y los procedimientos de evaluación e intervención psicológica.

Disciplinario Habilidad:

- Evaluación:
 - o Valorar, contrastar y tomar decisiones sobre la elección de los métodos y de los instrumentos de medida adecuados en cada situación o contexto de evaluación.
 - o Aplicar técnicas para recoger información sobre el estudio del funcionamiento de los individuos, grupos u organizaciones.

Competencias genéricas:

- Desarrollo personal y profesional:
 - o Adquirir independencia y autonomía como aprendiz, y responsabilizarse del propio aprendizaje y del desarrollo de sus habilidades.
- Interpersonales:
 - o Trabajar en equipo y de manera comprometida con el grupo de trabajo.
- Instrumentales:
 - o Comunicarse adecuadamente tanto de manera oral como escrita.

Es posible que el material de lectura aportado por la profesora fuera suficiente y adecuado para las competencias de fundamentos científicos y de evaluación. Ahora bien, **las competencias genéricas se han dado por supuestas y en el resultado se ha detectado que mayoritariamente no están logradas**. Así pues, hace falta plantearse previamente cómo enseñar a nuestros alumnos de Psicología competencias tan necesarias para su futuro profesional como ser capaz de trabajar en equipo y saber transmitir la información de manera

eficaz. Es decir, hace falta un trabajo de equipo entre todo el profesorado del Departamento de Psicología para decidir de qué manera y en qué momentos del futuro Grado de Psicología se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas competencias.

Todavía siguiendo con las observaciones de la profesora, es preciso hacer mención de las necesidades detectadas a nivel de espacio. Se constata que la relación número de alumnos y espacio del módulo para trabajar en grupo no era la adecuada. Si el objetivo de la Universidad es acercarse progresivamente al EEES y este hecho implica cambiar el rol de los docentes y de los estudiantes tomando estos un papel más participativo, hará falta quizás tener en cuenta la posibilidad **de ofrecer desdoblamiento de grupos**. Dicho de otra manera, trabajar en grupos reducidos, aunque fuera en módulos, facilitaría la comunicación entre docente y alumnos y permitiría a los subgrupos un trabajo de mayor calidad.

La incidencia **positiva** más mencionada por los estudiantes ha sido: conocer compañeros "nuevos". Es decir, los estudiantes de segundo de la licenciatura de Psicología, aun llevando un curso y medio compartiendo como mínimo las clases de las asignaturas troncales y obligatorias, no se conocen. Es posible que con el uso de estas nuevas metodologías docentes se pueda incidir en crear **una mayor cohesión de grupo** y quien sabe si también en fomentar la participación en las actividades programadas por la Universidad, la propia Facultad o bien los propios estudiantes de la Asociación de Investigación y Promoción Psicológica (ARPP).

El resto **de incidencias positivas** autoinformadas por los discentes hacen precisamente referencia a tener la posibilidad **de practicar las competencias genéricas** antes mencionadas (trabajo en grupo, fomento de las habilidades comunicativas, aprender nuevas formas de trabajar, participación activa del alumno, aprender por nosotros mismos, etc.). Es preciso mencionar también el hecho de que la clase es considerada **más amena** con la incidencia que esta valoración puede tener en una mayor asistencia a clase.

La incidencia negativa más mencionada por los alumnos es: el tiempo para cada actividad era insuficiente. Como se proponía antes, hace falta un aprendizaje por parte de los docentes en la gestión del tiempo para evitar tanto un exceso de presión sobre los alumnos como la sensación de pérdida de tiempo.

El resto de incidencias negativas autoinformadas por los estudiantes están vinculadas principalmente a los déficits en las competencias genéricas (diferentes niveles de implicación, texto complicado, miedo a no expresarse bien, etc.). Asimismo, hace falta tener en cuenta que existe un grupo de alumnos que prefieren la clase magistral a los métodos de trabajo cooperativo porque los contenidos quedan mejor registrados y no hace falta un trabajo posterior, que consideran el tipo de evaluación propuesto injusto y que el trabajo cooperativo requiere una concentración excesiva.

Y es que la integración al EEES supone, como hemos dicho antes, un desafío para las Universidades y para los profesores. Pero además, también supone un cambio en la forma habitual actual de trabajo de los alumnos puesto que se rompe con la inercia de ser básicamente un oyente que toma nota en las clases. Como propone Pawlowsky (c.f. Estéban, 2005), directora de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Girona, el nuevo sistema de enseñanza será un reto para los alumnos que deberán "aprender a aprender", a conseguir resultados sin que se lo den todo preparado y este "no es un problema del sistema de enseñanza sino que es un déficit de la sociedad en general".

Referencias bibliográficas

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (2005) (en prensa). *Libro blanco. Título de Grado en Psicología*.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Taller de formación: técnicas de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UPC.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Calero, M. D. y Fernández-Ballesteros, R. (2004). Las técnicas objetivas: instrumentación y aparatos. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.) *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 203-230). Madrid: Pirámide.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative learning: a pedagogy for addressing contemporary challenges & critical issues in higher education*. Marymount College: New Forums Press.

Domènech, F. (1999). El diseño de instrucción. En F. Domènech, *Los procesos de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos* (pp. 63-94). Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.

Estéban, R. (2005, Marzo 24). La UDG està prou preparada per afrontar el repte d'Europa. *El Punt*, Sección Sociedad, p. 20.

Felder, R. M. y Brent, R. (1994). *Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls, and payoffs*. ERIC – Document Reproduction Service Report. Accesible en: <https://www.ncsu.edu/felder-public/papers/coopreport.html> (consulta 8 de abril de 2005).

Germán, G. (2004). Tuning. Sintonía enfermera para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Rol de Enfermería*, 27 (10), 689-696.

Good, Th. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. Méjico: McGraw Hill.

Gross, B. (1999). Cooperative Learning: students working in small groups. *Speaking of Teaching*, 10 (2), 1-4.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. Accesible en: <http://www.mec.es> (consulta 11 de abril de 2005).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento-Marco*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministros Europeos de Educación (1999). *Declaración de Bolonia*. Accesible en: <https://pserv.udg.es/UdGEuropa> (consulta 22 de marzo de 2005).

Mora, J. G. (2004). Los cambios del modelo universitario como consecuencia de las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. *Conocimiento y Sociedad*, 6, 74-91. Accesible en <http://www10.gencat.net/dursi> (consulta 22 de marzo de 2005).

Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. En C. Mayor Ruiz y C. Marcelo (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 49-82). Barcelona: Octaedro-EUB.