



## El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

Dentro del programa de Innovación y mejora de la calidad docente, la Universidad Complutense de Madrid aprobó el *Proyecto de innovación educativa* con el fin de introducir técnicas de trabajo cooperativo en la docencia universitaria. Su desarrollo y resultados se describen en el presente documento. Los alcances, utilidades y limitaciones de la experiencia acá presentada, así como la metodología propuesta, se consideran relevantes al momento de analizar el conjunto de metodologías de enseñanza y aprendizaje propuestas en el marco de transformaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**Palabras Clave:** Innovación Educativa. Técnicas de trabajo cooperativo. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Modelos de enseñanza-aprendizaje.

**Descriptores:** Innovaciones educativas. Metodología en educación superior. Calidad de la educación superior.

**Recibido:** Octubre 27 de 2009

**Aceptado:** Marzo 28 de 2010

## Cooperative Work in a Master's Degree Program in Social Communication. Adapting to European Higher Education standards

Within the program of Innovation and Improvement of Teaching Quality, Universidad Complutense de Madrid (Spain) approves the *Project of Educational Innovation*, whose purpose was to introduce cooperative work techniques in university teaching. The development and results of this project are described in this document. The scope, utilities, and limits of the experience, as well as the proposed methodology, are relevant when analyzing the group of teaching and learning models that were proposed in the context of the transformation of European Higher Education Area (EHEA).

**Keywords:** Educational innovation. Cooperative work techniques. European Higher Education Area (EHEA), teaching-learning models.

**Search tags:** Educational innovations. Higher education — methodology. Quality of the higher education.

**Submission date:** October 27<sup>th</sup> 2009

**Acceptance date:** March 28<sup>th</sup> 2010

### Origen del artículo

Este documento recoge el desarrollo y los resultados del *Proyecto de innovación educativa* en el marco del trabajo cooperativo en la docencia universitaria de la Universidad Complutense de Madrid.

# El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior



## Introducción

El *espacio europeo de educación superior* (EEES) es el proyecto de convergencia educativa que adelantan numerosos países de la Unión Europea. Un

.....

\* **María Cristina Pinto Arboleda.** Colombiana. Comunicadora social y periodista egresada de la Universidad Externado de Colombia. Cursó una especialización en Información internacional y países del sur en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente realiza estudios de doctorado en Comunicación, cambio social y desarrollo, en el departamento de Sociología IV de la Universidad Complutense de Madrid, donde participa también como investigadora con el cargo de colaboradora honorífica del departamento. Especializada también en temas de comunicación para el desarrollo, ha desempeñado principalmente sus actividades profesionales en UNICEF (España y Nepal), y ha realizado investigaciones para organismos públicos de España. **Correo electrónico:** mcpintoa@gmail.com



ambicioso plan regido por principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, que busca, principalmente, consolidar un modelo de estructuras educativas compatibles a escala europea<sup>1</sup>.

Desde 1999 los estados europeos que suscribieron la Declaración de Bolonia entraron en un proceso de adaptación de sus sistemas universitarios, dentro de un nuevo marco de educación común. En este proceso, la universidad española ha emprendido una serie de iniciativas, entre las cuales se destaca la transformación en los modelos de enseñanza-aprendizaje.

Frente al sistema tradicional de enseñanza, normalmente basado en clases magistrales y en prácticas aisladas, desde el EEES se propone un nuevo modelo basado en el empleo de metodologías interactivas en las que el aprendizaje se sustenta en principios de cooperación, tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

La adaptación de las asignaturas al *sistema de créditos europeo* (ECTS, por sus siglas en inglés *European Credit Transfer System*) implica la adopción de nuevas metodologías eficaces, factibles y evaluables. Entre dichas metodologías el trabajo basado en técnicas de trabajo cooperativo se presenta como una propuesta interesante para lograr la implicación de los estudiantes dentro de su propio proceso de aprendizaje, por medio de clases planificadas, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias no sólo de tipo cognitivo,

sino, también, de habilidades y destrezas necesarias dentro del entorno profesional.

Durante la asignatura Producción Social de Comunicación, impartida en el Máster oficial en Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid (UCM), se realizó una prueba piloto, con el objetivo de implementar una metodología de trabajo fuera y dentro de clase, ajustable a los planteamientos del modelo enseñanza aprendizaje propuestos por el EEES. Por tratarse de una asignatura de tipo teórico, el objetivo fundamental del curso se sustentaba en el análisis y comprensión de los diferentes postulados que enmarcan el estudio de la *teoría social de la comunicación*.

### El aprendizaje cooperativo

Los modelos educativos impartidos tanto en la educación preuniversitaria, como en los estudios

.....

1. El 25 de mayo de 1998, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una declaración en la que instaban al desarrollo de un "espacio europeo de educación superior". La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del EEES, que orienta hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema  *europeo de formación superior* en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

universitarios, se caracterizaron durante años por reproducir clases donde la exposición del profesor era la única herramienta para compartir los contenidos, y, como consecuencia de ello, el papel del estudiante se limitaba a escuchar y pedir aclaración de dudas si lo consideraba pertinente.

Este modelo, aunque predominó muchos años, demostró, entre otros resultados, que fomentaba una actitud pasiva en los estudiantes, ya que el conocimiento se limitaba a la reproducción de contenidos, y dejaba de lado cuestiones fundamentales, como el desarrollo de competencias transversales y la participación de los estudiantes dentro de su propio proceso de conocimiento.

El trabajo de tipo individual que caracterizaba dichos modelos tradicionales de enseñanza exigía a los estudiantes lograr metas personales de aprendizaje, y generaba un ambiente donde primaba el interés propio y la valoración de los esfuerzos individuales. En oposición, en los últimos años se ha observado que el éxito personal no depende del fracaso de los demás, sino que, por el contrario, el trabajo conjunto posibilita lograr metas comunes.

Teniendo en cuenta este tipo de demandas propias de la transformación del entorno profesional y social actual, el mundo de la academia se plantea como retos lograr modelos educativos que tengan en cuenta cuestiones como:

- Plantear objetivos evaluativos que trasciendan la reproducción de contenidos y motiven el *desarrollo de competencias*, tanto de tipo cognitivo, como de habilidades y destrezas, para el desarrollo profesional y social.
- Diseñar modelos de aprendizaje que tengan en cuenta los contextos y la experiencia de los estudiantes, para que *relacionen situaciones de su entorno y las estructuren como parte de su propio campo cognitivo*. El hecho de que un estudiante conozca la definición de un concepto no implica necesariamente que sepa relacionarlo dentro de una situación real, ni cómo operar con ellos, lo cual genera una dificultad al momento de saber gestionar una situación determinada.

- Desarrollar prácticas pedagógicas que incentiven el *trabajo en grupo* dentro de contextos heterogéneos, así como también el trabajo individual para el logro de resultados específicos. La interacción que supone trabajar con diferentes personas para lograr objetivos educativos posibilita un mayor grado de aprendizaje, debido a que genera mayor implicación de los participantes; además, el sentido de pertenencia ayuda a aprender a debatir, negociar, intercambiar información, entre otras habilidades.

- Proponer *nuevos roles del profesorado*, en los que se incentive su labor como gestor y apoyo del proceso que se establece con cada uno de los estudiantes. Su función como controlador del total de actividades pasa a ser compartido con todos los alumnos de la clase.

Para lograr esta transformación en el modelo educativo se plantea como punto de partida —antes de diseñar los objetivos, metodología y tipo de evaluación— analizar de qué manera el estudiante va a aprender con la actividad que se desarrolla dentro y fuera del aula.

En los modelos que se plantean como oportunos para abordar nuevos enfoques en los procesos de enseñanza, el *aprendizaje cooperativo* (AC) es una propuesta metodológica innovadora, que se ha desarrollado con el objetivo de orientar el diseño de las actividades educativas. El eje básico de este modelo se centra en el trabajo en grupos para maximizar el proceso de aprendizaje, bajo una estructura de responsabilidades compartidas entre el profesor y el alumno.

Al trabajar en grupos heterogéneos se incentiva a los estudiantes a realizar un trabajo interactivo, donde cada uno de los participantes debe sentirse responsable de una actividad y asumir un rol como miembro activo del grupo, valorar el trabajo de los demás y aportar su experiencia para la consecución de un resultado final. De esto se trata la denominada interdependencia positiva: la capacidad que tienen los integrantes del grupo para reconocer que están vinculados entre sí de manera que uno no puede triunfar, a menos que todos triunfen (Johnson, Johnson y Johnson, 1995, p. 10)

Con la creciente especialización del trabajo profesional, se hace cada vez más necesario que la universidad desarrolle metodologías para que los estudiantes aprendan a desempeñarse en contextos multidisciplinares. La adopción de técnicas de Ac les permite a los estudiantes desarrollar esta capacidad de interactuar con sus compañeros en la búsqueda de resultados.

El trabajo cooperativo propone diseñar clases, teniendo en cuenta propuestas flexibles, donde cada sesión se diseña según los objetivos que se esperan conseguir y con una estructura de trabajo participativo por parte de los alumnos y el profesor. Es importante resaltar que dicha metodología no sustituye otros procedimientos pedagógicos, como las explicaciones del profesor o el trabajo individual, sino que, por el contrario, los complementa y enriquece.

Diversos autores que han trabajado esta metodología destacan los aportes del *aprendizaje cooperativo* expresados en la Tabla I. (Ver Tabla I al final del artículo)

### **Aprendizaje cooperativo:** metodología para el desarrollo de competencias

Uno de los principales cambios identificados en las reuniones de trabajo previo en el marco de EEES fue la necesidad de establecer las diferencias semánticas en el uso de los mismos términos y conceptos utilizados en cada país, para referirse a los logros en términos de competencias y cualificaciones. Después de identificar diferencias importantes en el sistema, estructura y aproximación cultural frente a este tema, se procedió a establecer una tipología de resultados

cualitativos en términos de ksc, por sus siglas en inglés *knowledge, skills and competences*); es decir, referirse a un sistema de aprendizaje y evaluación basado en conocimientos, habilidades y competencias (Winterton, Delamare-Le Deist y Stringfellow, 2006, p. 4).

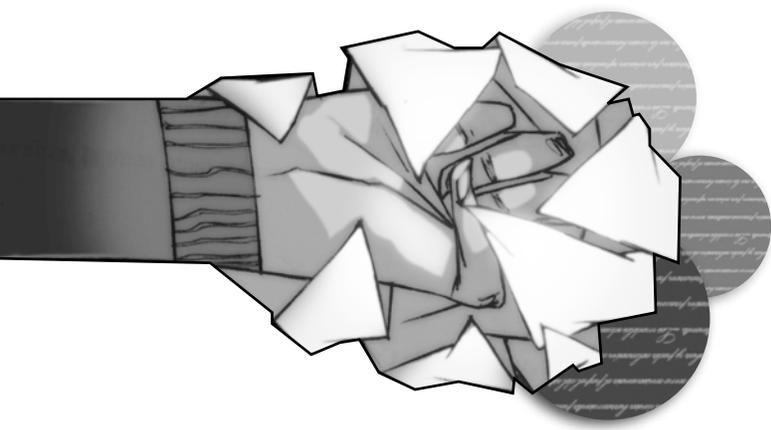
La capacidad de interpretar y dotar de nuevo sentido la realidad sobre la que se actúa es la base del conocimiento tratado desde una dimensión competencial. Para su desarrollo, es importante establecer modelos educativos que estimulen en los estudiantes la habilidad de interpretar la realidad y el contexto, y así dotarlos de sentido desde un campo cognitivo.

Estimular el uso competencial incluye incentivar en los estudiantes la importancia de saber relacionar su estructura de conocimientos, capacidades y habilidades<sup>2</sup> con realidades complejas que exijan su comprensión y transformación. Este objetivo pedagógico parte de la necesidad de preparar a los estudiantes para que sepan leer e interpretar la realidad donde han de aplicar sus conocimientos.

Las competencias no sólo remiten a la adquisición de conocimientos, sino, también, al desarrollo de capacidades, actitudes y valores, teniendo en cuenta que la educación se da en todas las etapas de la vida de forma autodirigida, y es necesario saber, conocer, hacer y convivir. Por esto, la evaluación que se realiza debe tener en cuenta las denominadas *capacidades transversales* de los sujetos, entendidas como aquellas competencias genéricas transferibles a múltiples situaciones.

.....

2. Joan Mateo se refiere a capacidad cuando habla de la relación de un conocimiento concreto con un contexto de realidad, al ampliar el campo cognoscitivo e interpretar el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona. Por *habilidad* entiende el momento cuando esa *capacidad* se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una realidad específica para su transformación. Y por *competencia*, el acto de seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación.



## Formas de aprendizaje cooperativo

### Grupos informales de aprendizaje cooperativo

Esta forma de trabajo grupal está caracterizada por organizarse en grupos provisionales, los cuales pueden durar desde unos minutos hasta todo un periodo de clase. Es una modalidad recomendada para establecer expectativas en cuanto a lo que se abarcará en una sesión académica, para comprobar que los estudiantes procesan en forma cognitiva el material que se está enseñando y para llegar a conclusiones en cada sesión didáctica (Johnson, Johnson y Johnson, 1995, p. 10).

Según Javier Bará y Joan Domingo, este tipo de grupos son especialmente útiles en sesiones de tipo expositivo, para evitar que la atención de los alumnos decaiga después de los primeros momentos de exposición por parte del profesor, y permitir que los alumnos procesen la información y lleguen a sus propias conclusiones (Bará y Domingo, 2005, p. 9).

### Grupos formales de aprendizaje cooperativo

En este caso se trata de plantear las actividades de trabajo en varias sesiones de clase, con el objetivo de completar una tarea o encargo específico y así lograr metas de aprendizaje comunes. La metodología utilizada en este caso consiste en que primero los estudiantes reciben instrucciones y definición de objetivos por parte del profesor; a continuación, el profesor asigna cada estudiante a un grupo, proporciona el material necesario, organiza el aula y puede asignarles a los estudiantes roles específicos dentro del equipo. Por último, se evalúa el aprendizaje y se analiza el funcionamiento de cada grupo.

### Grupos cooperativos base

Se caracterizan por trabajar durante un periodo largo (todo un curso o, incluso, toda la carrera), con grupos de miembros permanentes. Esta meto-

dología permite a los estudiantes construir relaciones permanentes entre compañeros, para generar actitudes de apoyo, ayuda, aliento y asesoría mutuas, orientadas a lograr el progreso académico (Bará y Domingo, 2005, p. 13).

Este tipo de grupos son muy recomendados para los cursos con muchos estudiantes, ya que se motiva a los participantes a preparar los trabajos de clase, revisar y discutir las tareas, revisar los escritos de los demás y clarificar continuamente los contenidos del curso.

### La transformación del modelo de enseñanza aprendizaje: del modelo tradicional a los créditos ECTS

Dentro del proceso de incorporación del EEES, la universidad española ha emprendido una serie de iniciativas, entre las que se destaca la transformación en los modelos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, un grupo de profesores de la Universidad Politècnica de Catalunya describe dicha transformación de la siguiente manera:

Adaptar las titulaciones actuales al EEES exigirá un esfuerzo docente para cambiar de paradigma educativo: (i) el protagonista es el alumno, no el profesor, (ii) el objetivo deja de ser la enseñanza del profesor para convertirse en preparar al alumno para el aprendizaje permanente y (iii) se pasa de simplemente “enseñar” a “aprender a aprender”. (Sánchez *et al.*, 2006, p. 57)

En el EEES, el estudiante es el principal protagonista del proceso educativo. Se pretende optimizar el tiempo de trabajo, al reducir las horas de clases presenciales (generalmente dictadas por los profesores) y aumentar las actividades de tipo participativo y cooperativo: trabajo en equipo, estudios de caso, trabajo para proyectos y aprendizaje basado en problemas.



En este sentido, la implantación de los créditos ECTS<sup>3</sup> viene a replantear el papel del alumno y del profesor en el ámbito formativo. El docente deberá diseñar la enseñanza de sus asignaturas en función del volumen de trabajo que se pretende obtener del alumno y de las capacidades que se intentan potenciar. Los objetivos de aprendizaje no responden sólo a obtención de conocimientos, sino, también, de hábitos, actitudes y habilidades.

### Descripción de la experiencia piloto

El estudio de las ciencias de la comunicación incluye asignaturas tanto de tipo práctico, como teórico. En el caso de estas últimas, los docentes se enfrentan a la dificultad de intentar transformar los contenidos dentro de contextos de aplicación. El objetivo de la asignatura Producción Social de Comunicación<sup>4</sup> parte de desarrollar un campo de estudio de tipo teórico, donde el reto se convierta en lograr que los estudiantes integren bases teóricas dentro de su estructura de conocimiento, y tengan la capacidad de desarrollarlas en un contexto aplicativo.

La experiencia piloto planteada para introducir técnicas de AC en dicha asignatura teórica fue estructurada en cuatro fases (Ver Tabla 2 al final del artículo)

#### Trabajo realizado en el aula

Teniendo en cuenta que la utilización de técnicas de trabajo cooperativo pretende promover una participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se diseñó un modelo de enseñanza basado en clases presenciales y técnicas de AC, implementadas en ocho sesiones.

En las clases se realizaba una parte introductoria a cargo del profesor, basada en el modelo expositivo cooperativo; es decir, el docente se encargaba de presentar a los estudian-

tes el material y los objetivos, despertar el interés y motivarlos a partir de la presentación; y, finalmente, iniciar la práctica basada en trabajo de AC.

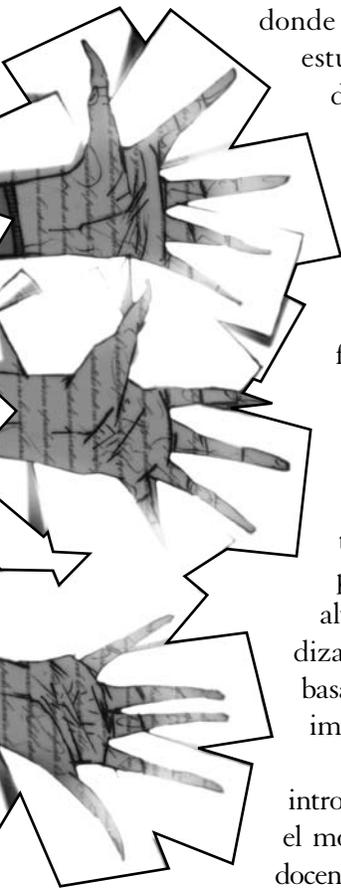
Todo esto mediante un aprendizaje competencial, donde los estudiantes desarrollaran la habilidad de aplicar los contenidos aprendidos sobre contextos específicos. En consecuencia, dichas actividades debían ser programadas para lograr que los estudiantes interactuaran, relacionaran y analizaran, desde su escala de conocimientos, un contexto real.

Joan Mateo establece una tipología de competencias, según su naturaleza y funciones, que fueron determinantes al momento de planificar el trabajo realizado:

- a. *Competencias clave*: aquellas que se precisan para desarrollar las otras clases de competencias. Definidas por el autor como estadios previos del desarrollo competencial que preparan para ser capaces de adquirir el enorme universo de competencias que se precisan para relacionarse acertadamente con la realidad.
- b. *Competencias transversales*: definidas como contenidos o habilidades, cuya aplicación en contextos de realidad afecta todas las disciplinas y no son patrimonio exclusivo de ninguna de ellas.
- c. *Competencias específicas*: hace referencia al desarrollo competencial necesario para aplicar conocimientos o habilidades concretas asociadas con las diferentes disciplinas, con contextos de realidad de dificultad diversa y dentro de un campo de conocimiento propio de una disciplina concreta.
- d. *Competencias básicas*: relacionadas con la dimensión social dentro de un contexto de realidad

.....

- 3. Uno de los objetivos del EEES es introducir un sistema de créditos denominado sistema ECTS (European Credit Transfer System). Este sistema permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarios para superar las diferentes materias de su plan de estudios.
- 4. Impartida dentro del Máster Oficial en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).



específicamente establecido, y que garantizan la plena asunción de los compromisos sociales que todo ciudadano debe afrontar para su propia realización (Mateo, 2007, p. 520).

Las prácticas o actividades diseñadas dentro de este proyecto estaban encaminadas a desarrollar, en especial, las competencias que se describen a continuación, las cuales se consideran necesarias para estudiantes en proceso de formación en el área de comunicación:

**a. Competencias clave:**

- Competencia para tratar con la complejidad: comprender características sociales dentro de un entramado de situaciones complejas, con el objetivo de analizar la realidad más allá de posiciones simplistas.
- Competencia para tratar con la ambigüedad y la incertidumbre: establecer diferentes posibilidades al momento de analizar o resolver determinadas situaciones que exigen plantear más de una posibilidad, debido a su naturaleza cambiante.
- Competencia cooperativa: aprender a trabajar interactuando con otras personas en la búsqueda de soluciones. Valorar el aporte de los demás y participar de manera activa por el bien del grupo; algo denominado “capital social”.
- Competencia narrativa: desarrollar la capacidad de construir significado por medio de relatos que den cuenta de la estructura de conocimientos, mediante un trabajo de argumentación, descripción, síntesis, etc.

**b. Competencias transversales:**

- Resolución de problemas: afrontar situaciones que requieren un análisis previo, partiendo de principios conceptuales y reflexivos, para intentar resolver realidades complejas.
- Comprensión lectora: desarrollar la habilidad de analizar y aplicar los contenidos de un texto dentro de contextos diversos.
- Competencias expresivas y comunicativas: así mismo, aprender a estructurar un dis-

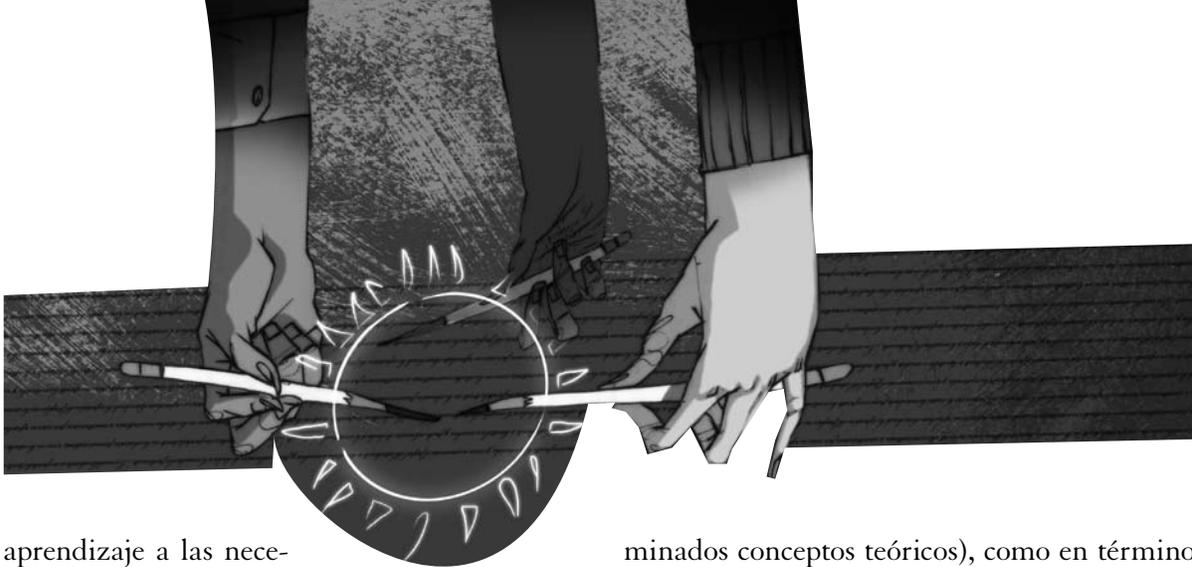
curso de forma oral o mediante otras formas comunicativas, para expresar con claridad las ideas. Esta habilidad incluye también saber escuchar y dialogar.

- Pensamiento reflexivo-crítico: analizar diversos tipos de situaciones, teniendo en cuenta el pensamiento lógico y cognitivo para dotarlo de sentido.
- Autoconfianza positiva y realista: adquirir la habilidad para saber interactuar con otros sujetos desde un trabajo de autorreflexión sobre sí mismo.
- Competencia social: desarrollar la capacidad de desenvolverse en sociedad y entender la importancia de la interacción para la consecución de objetivos comunes.

**Diseño metodológico de la aplicación del modelo teórico-conceptual (TC) a la asignatura Producción Social de la Comunicación**

Introducir a las lecciones académicas las técnicas de TC exigió, por parte de los docentes, un trabajo de adaptación de las actividades de





aprendizaje a las necesidades de instrucción, programas y temas de estudio.

Las sesiones se diseñaron atendiendo los postulados del aprendizaje basado en problemas (PBL, por sus siglas en inglés *problem based learning*)<sup>5</sup>, un modelo metodológico que les permite a los estudiantes desarrollar tareas y actividades auténticas del contexto donde como profesionales tendrán que desarrollar su trabajo. De esta manera, se consigue que los estudiantes construyan su propio conocimiento en un ámbito metacognitivo. “La negociación social del conocimiento parte de resolver los problemas del grupo sólo desde las decisiones que los integrantes toman” (Savery y Duffy, 2001, p. 14).

En términos generales, el diseño utilizado respondía al esquema de prever-observar-explicar<sup>6</sup> que incluye analizar qué se espera conseguir en cada clase (objetivos evaluativos), definir el tipo de práctica (asignación de las tareas, fijación de criterios y realización de éstas), y al final analizar si se han cumplido o no las expectativas iniciales (valoración de las ejecuciones, retroalimentación al alumno). Específicamente, esta experiencia se estructuró de la siguiente manera:

**a. Establecimiento de objetivos:** para definir el proceso de evaluación era indispensable partir de establecer el conjunto de objetivos por seguir en la asignatura. Dichos objetivos se pretendían alcanzar mediante la ejecución de las actividades, y su aprovechamiento era evaluado teniendo en cuenta su grado de cumplimiento. Este es el primer paso por realizar antes de entrar a diseñar las diferentes actividades ejecutadas dentro y fuera del aula. Dichos objetivos se definen tanto en términos cognitivos (entender y aprender deter-

minados conceptos teóricos), como en términos de competencias.

Además de la evaluación, la selección de objetivos determinaba también el tipo de ejercicios que se proponían para que el alumno pudiera aplicar las competencias que se esperaban desarrollar. Estas actividades debían ser fácilmente compatibles con indicadores que ayudaran a valorar si se había alcanzado el nivel deseado.

**b. Selección de actividades:** esta selección se realizó teniendo en cuenta la importancia de reconocer que el estudiante debe desarrollar actividades que presenten el mismo tipo de reto cognitivo al que se debe enfrentar dentro de su ejercicio profesional. Un auténtico ambiente de aprendizaje es aquél donde el desarrollo cognitivo es coherente con las demandas cognitivas del contexto para el cual se está preparando a los estudiantes. (Honebein *et al.*, 1994, p. 5).

Al momento de diseñar las actividades para cada sesión, se consideraron cuestiones como:

- Conectar el conocimiento con el contexto, por medio de retos cognitivos planteados desde escenarios reales, donde se requería que los estudiantes desarrollaran el tipo de competencias y habilidades necesarias para conseguir los objetivos propuestos.
- Desarrollar actividades que se pudieran aplicar en *grupos de aprendizaje cooperativo*.

.....

5. Concretamente, el planteado en el documento “Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework” (Savery y Duffy, 2001).

6. El autor explica este modelo de la siguiente manera: *prever* (exponer qué se espera conseguir), *observar el fenómeno* (realizar la práctica) y, posteriormente, *explicar* (tratar de explicar por qué no se han cumplido, o sí, las expectativas iniciales) (Paricio, 2009).

En la mayoría de casos, los grupos de trabajo fueron seleccionados por el profesor, con el objetivo de facilitar el trabajo dentro de grupos heterogéneos.

- Motivar previamente a los estudiantes, explicándoles claramente los objetivos de la actividad, con el propósito de hacerlos sentir implicados dentro del trabajo propuesto.
- Complementar el trabajo de los textos teóricos con ejemplos de casos prácticos, donde se trataban situaciones cercanas a las necesidades reflexivas de los estudiantes (temas actuales, de relevancia social, cercanos a su quehacer profesional). Esto, con el objetivo de generar retos y aumentar el grado de compromiso de los participantes con el contexto analizado.
- Diseñar actividades para que los estudiantes expresaran lo que conocían previamente, lo discutieran con sus compañeros y, finalmente, juntos, construyeran una nueva significación, fruto de un trabajo de equipo. Las actividades que motivaban el debate entre compañeros implicaban una mayor profundidad en su conocimiento, ya que exigían relacionar conceptos con puntos de vista propios, algo que proporciona lo que se denomina *profundidad cognitiva*.
- Realizar una exposición previa por parte del profesor antes de empezar el trabajo en grupos, donde se explican los conceptos teóricos y su relación con el tipo de práctica planteada para la sesión. Adicionalmente, los estudiantes, días antes de la clase, recibían un texto teórico relacionado con el tema y se les pedía elaborar un documento de resumen y disertación sobre la posición del autor.

c. *Evaluación de resultados*: el tipo de evaluación ejecutada se realizó a partir de la reflexión inicial sobre la intención de medir el desarrollo de competencias. En este caso, el objeto por evaluar se analizó en términos de la aplicación de los contenidos al ámbito de desarrollo, al dar relevancia

al tipo de aprendizaje producido y no sólo a los resultados finales.

En esta experiencia, la evaluación se planteó teniendo en cuenta las formas de medir el grado de conocimientos de tipo teórico adquiridos, así como, también, las habilidades y destrezas desarrolladas mediante la interacción social (negociación, trabajo en equipo, consecución de resultados). Siempre teniendo en cuenta que dentro de la evaluación moderna es importante trascender el campo de la enseñanza, para encontrar nuevas formas de observar los aprendizajes; es decir, cuánto está aprendiendo realmente el alumno. Lo que suponía evaluar aspectos como:

- La capacidad de aplicar los contenidos dentro del ámbito de la realidad, mediante la identificación de los conocimientos y habilidades necesarias para su utilización.
- La naturaleza de las respuestas, teniendo en cuenta la observación de los procesos cognitivos y de los aprendizajes utilizados durante el desarrollo de la actividad planteada.

### Diseño de prácticas utilizadas

En las tablas 3 y 4, (ver anexos tablas 3 y 4) a manera de ejemplo, se describe el diseño metodológico de dos sesiones elaboradas con técnicas de trabajo cooperativo. Antes de cada sesión a los estudiantes se les proporcionaba uno o más textos teóricos relativos al tema, y se les pedía entregar un documento de síntesis y análisis sobre la posición del autor.

Estas prácticas se realizaron en clases de tres horas, en las que se dedicaba una primera parte a la exposición del profesor (introducción a los contenidos, aclaración de preguntas respecto al texto leído y motivación en general frente al tema). En la segunda parte se empleaba aproximadamente una hora y media en el desarrollo de la práctica de trabajo cooperativo.

## Conclusiones o consideraciones de la experiencia piloto

Esta experiencia piloto no pretendió obtener resultados extrapolables al conjunto de asignaturas teóricas en el ámbito de las ciencias sociales, ni siquiera en el campo de la comunicación. No obstante, algunas de las conclusiones de esta prueba ofrecen interesantes claves para abordar la enseñanza teórica desde metodologías participativas, como alternativa al método de *clase magistral* que tradicionalmente ha servido como modelo de enseñanza-aprendizaje para la transmisión del conocimiento científico de dicha enseñanza teórica. Entre los resultados obtenidos en esta primera experiencia se destacan:

### a. Formación estudiantes:

- El estudiante participaba como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Un proceso que es autodirigido e interdependiente, en el sentido en que es él mismo quien se apropia de la información, la analiza y, finalmente, la expone frente a sus compañeros.
- El ambiente de aprendizaje generado estimulaba a los estudiantes para que procesaran los materiales y los integraran dentro de su estructura de conocimientos.
- El trabajo en grupo permitía la implicación de forma activa de todos los participantes. Según señalaban ellos mismos: “la manera de valorar el trabajo en grupo motivaba a preparar mejor los temas”<sup>7</sup>. Además, incrementaba el grado de compromiso de los estudiantes con sus compañeros, al fomentar el sentido de corresponsabilidad o interdependencia positiva. El profesor participaba al momento de proponer las actividades y la evaluación respondía a una recompensa colectiva.
- La participación y toma de decisiones, fruto del trabajo cooperativo, fomentaba habilidades interpersonales y de grupo,

como: capacidad de liderazgo, capacidad de negociación y gestión de conflictos, a partir de la argumentación, organización del trabajo, generación de confianza, debate y capacidad crítica.

- La interacción entre compañeros los motivaba a escuchar las opiniones de los demás y aclarar conceptos entre ellos mismos, algo que calificaban de “muy enriquecedor”. Además, promovía el aprendizaje entre grupos de pares, al aclarar dudas mediante la utilización del mismo tipo de lenguaje, y fomentar el desarrollo cognitivo conjunto.
- En el caso del Máster, se trabajó con estudiantes provenientes de diferentes países y disciplinas académicas. El trabajo cooperativo les permitió a los estudiantes compartir sus conocimientos y analizar las situaciones desde diferentes experiencias y perspectivas multidisciplinares, en contextos heterogéneos.
- El análisis crítico de casos reales les permitió desarrollar la capacidad de reflexionar y enfrentarse a un problema desde una posición crítica. Algo directamente relacionado con “la exigibilidad individual”, uno de los elementos básicos planteados por el AC.

### b. Formación de los comunicadores sociales:

- La metodología empleada permitía que los estudiantes acompañaran el proceso de adquisición de conocimientos junto con el desarrollo de competencias como la expresión oral y escrita (argumentar, exponer y desarrollar ideas). Habilidades relevantes para un profesional en este campo.
- Relacionado con el estudio teórico de la comunicación, esta técnica, en el ejercicio de la discusión y análisis, permitía resolver

.....

7. Observación hecha durante la evaluación que los estudiantes realizaron acerca de la metodología de trabajo en clase.

conflictos conceptuales y llegar a conclusiones consensuadas.

- La formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y con espíritu de investigación se desarrolló mediante la búsqueda de objetivos comunes, el respeto a las opiniones de los demás y la actuación de forma conjunta.

### c. Formación de docentes:

- Esta metodología contribuyó a la observación que realizaban los profesores del proceso de aprendizaje desde los objetivos formativos planteados en la asignatura. Su intervención en el proceso fue, ante todo, como mediador que facilitaba las fases de reflexión y de estructura de conocimientos.
- Debido a su naturaleza participativa, esta técnica facilitó la retroalimentación de posturas y visiones novedosas y críticas de los alumnos hacia los profesores.

### Evaluación realizada por los estudiantes de la asignatura

Con el objetivo de diseñar mecanismos para que los estudiantes reflexionaran sobre los contenidos aprendidos en clase y los procesos de aprendizaje seguidos, se diseñó una evaluación, con el fin de indagar aspectos relacionados con:

- a. Aporte de la técnica utilizada para la transmisión y aprendizaje de los contenidos de la asignatura.
- b. Utilidad de la metodología empleada para el trabajo dentro y fuera de clase.
- c. Eficacia de las técnicas utilizadas dentro de las prácticas de trabajo cooperativo.

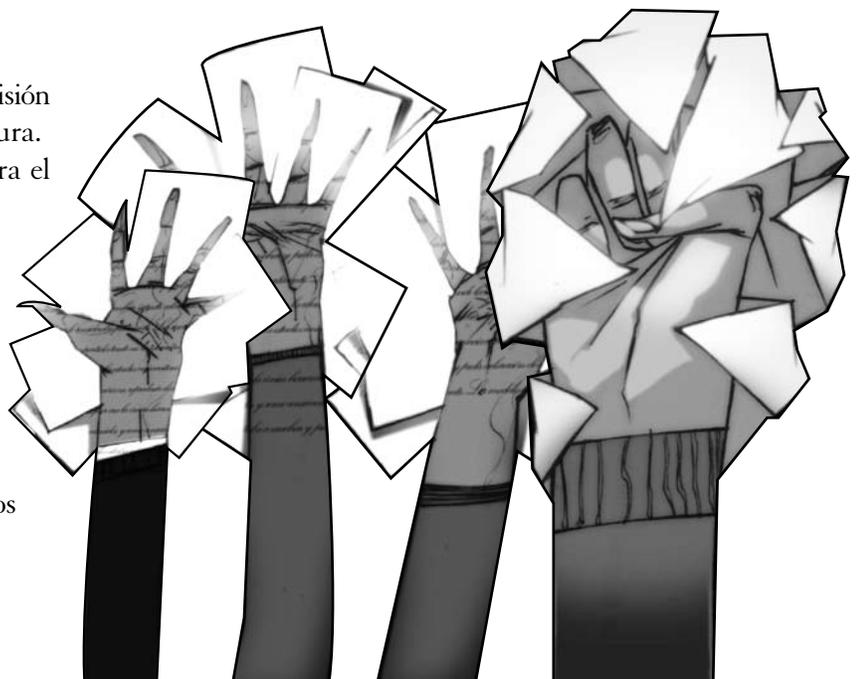
La posibilidad de integrar los conocimientos teóricos con los de tipo práctico en la asignatura les permitió a los estudiantes tener mayor claridad respecto a los contenidos impartidos. Los ejercicios prácticos

diseñados a partir de situaciones reales (notas periodísticas, páginas web, estudios de caso) contribuyeron a despertar su interés sobre temas actualizados y propios del contexto actual, algo que calificaban como “positivo para entender un panorama amplio y enriquecido”.

La *metodología de trabajo utilizada dentro y fuera de clase* fue descrita en términos generales de muy eficaz y oportuna, en cuanto a adquirir nuevas destrezas o capacidades como profesionales de la comunicación. Por su parte, la utilización de prácticas de trabajo cooperativo la evaluaron de forma positiva, y destacaron especialmente que les ayudaba a comprender mejor los temas difíciles, sacar mejor provecho del tiempo de estudio y completar su formación con el aporte de los demás miembros del grupo.

Al preguntarles específicamente por los aspectos positivos y por mejorar de la metodología utilizada en el curso, los estudiantes valoraron de forma positiva el carácter dinámico que adquieren las clases, al compararlo con las tradicionales prácticas de clase magistral. Compartir conocimientos con los compañeros les permitió llegar a conclusiones interesantes y posibilitaba el debate. Al mismo tiempo, valoraron el desarrollo de habilidades interpersonales y de grupo.

Como aspectos por mejorar señalaron la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a la aclaración de conceptos teóricos. Algo directamente relacionado con la duración de cada sesión (tres



horas cada clase, en las que se destinaba una hora para la parte teórica y el resto para la práctica). Consideramos que este aspecto se puede optimizar si se emplean sesiones de dos horas, en las que se destine una hora completa a la parte teórica y la siguiente, a la práctica.

### **Evaluación realizada por los profesores del Máster**

Al final de la experiencia se realizó una exposición ante un grupo de profesores del Máster de Comunicación Social (UCM), con el objetivo de conocer aspectos como la pertinencia, utilidad o dificultad que observaban al momento de aplicar el trabajo cooperativo a sus asignaturas.

En términos generales, los profesores apreciaron el tipo de trabajo realizado, al considerar el AC una herramienta pedagógica pertinente para las clases de tipo teórico y metodológico, ya que permite analizar aplicaciones prácticas de los conceptos teóricos, y fomentar así un aprendizaje significativo. Señalaron que la metodología era útil para la adaptación de la universidad al EEES. Entre otras cosas, porque permite planificar el tiempo de clase dentro y fuera del aula: “En términos de mejora de la calidad docente, el tener sistematizados los objetivos y el tipo de evaluación juega un papel definitivo”.

Respecto al aporte metodológico, consideraron que el AC ayuda a fomentar la discusión en clase y el trabajo reflexivo, así como el desarrollo de clases más dinámicas y participativas. Además, permite transformar conceptos abstractos en realidades concretas e involucra al estudiante para que trabaje de forma activa y con un sentido de responsabilidad compartida. También, señalaron cuestiones como posibilitar el trabajo en clases de dos o más horas (algo que es difícil conseguir con las clases magistrales teóricas), obliga al docente a una vigilancia permanente de su propia práctica educativa y le puede ayudar a sistematizar más su propio conocimiento.

Respecto a posibles dificultades que observaron al momento de utilizar esta metodología mencionaron:

- La necesidad de adaptar las prácticas a los perfiles de los estudiantes. Es necesario trabajar con ellos previamente para salvar la brecha que supone la propia heterogeneidad del grupo.
- La importancia de trabajar con grupos que tengan un grado de conocimientos básicos previos sobre el contenido de la asignatura.
- La disposición de medios para lograr planificar con tiempo las actividades, objetivos y evaluación. Consideran que exige mayor tiempo de preparación previa de la clase.
- La factibilidad, mientras lo permita el número de alumnos, pues para ellos las prácticas podrían tornarse complicadas para trabajar en grupos muy grandes de estudiantes.

### **Recomendaciones para el uso del trabajo cooperativo en asignaturas de tipo teórico en el conjunto de ciencias sociales**

El conjunto de recomendaciones acá desarrolladas parte de la experiencia ejecutada y del trabajo previo de revisión bibliográfica realizado. Por su naturaleza, se considera que trascienden el campo de la formación de profesionales en la comunicación, ya que pueden resultar útiles para docentes provenientes de diferentes especialidades que se enfrentan al reto de emplear esta técnica.

a. “El conocimiento es en definitiva un producto socialmente negociado”, como lo describe Joan Mateo (2007, p. 520). Para lograrlo, el trabajo en grupos debe tener en cuenta:

- Antes de iniciar la actividad, el profesor debe explicar a los alumnos en qué consiste el aprendizaje cooperativo y sus implicaciones, indicar cuáles son sus aportes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, enseñar a los estudiantes a desarrollar las habilidades cooperativas con el mismo énfasis que las de tipo académico.
- El tipo de prácticas seleccionadas debe responder al tipo de resultados que se esperan obtener de la asignatura. Al diseñarlas, se

debe tener en cuenta que incluyan actividades que propicien el debate, la toma de decisiones y la gestión de conflictos.

- Es importante asignar roles de trabajo dentro del grupo, para generar la implicación y sentido de la corresponsabilidad por parte de todos los miembros. De esta forma, se fomenta la interdependencia positiva entre los estudiantes, al saber que el logro del equipo depende también de su aportación al grupo.
- Es recomendable que sea el profesor quien seleccione a las personas que conformarán cada equipo de trabajo, para generar en ellos la destreza de trabajar en contextos heterogéneos y con diferentes tipos de personas. Otra buena alternativa para promover la exigencia en todos los miembros del grupo es elegir de forma aleatoria quién será el encargado de presentar de forma real el producto final.
- Se debe tener en cuenta el número de participantes. Cuando se trata de un grupo grande de estudiantes, las tareas de organización de las actividades y evaluación deben trabajarse con mayor cuidado.
- Darles la oportunidad a los estudiantes de explicarse entre ellos mismos los conceptos o puntos de debate sobre un tema. De esta manera, los estudiantes se apoyan en el proceso de aprendizaje, a la vez que les permite darse cuenta de su capacidad de describir determinados conceptos o temas.

**b.** El procedimiento para entrar a diseñar las actividades dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta los objetivos evaluativos explicados por Rodríguez, pueden ajustarse a la siguiente estructura: 1. establecimiento de los objetivos de evaluación; 2. asignación de tareas por realizar; 3. fijación de los criterios de realización de éstas; 4. establecimiento de indicadores para evaluar los niveles de logro; 5. toma de muestras del trabajo realizado por los alumnos; 6. valoración del trabajo; y 7. retroalimentación con los alumnos para analizar el trabajo realizado.

**c.** Relacionar el conocimiento con el contexto es imprescindible para que los estudiantes puedan

llevar a cabo un verdadero desarrollo competencial, donde el conocimiento se adquiera a partir de una reflexión sobre el entorno.

**d.** Las actividades propuestas a los estudiantes deben hacer parte de un contexto de aprendizaje, que va de la mano de la lectura de textos teóricos y la explicación del profesor. De esta manera, el conocimiento se sustenta en bases teóricas que después los estudiantes van a aplicar en casos concretos.

**e.** Las actividades prácticas diseñadas para que desarrollen los estudiantes deben representar un conflicto cognitivo que los motive a involucrarse en el proceso. Además de ser planteadas como retos, deben ser lo suficientemente precisas y claras al momento de su ejecución. Así mismo, el estudiante debe percibir que dicha actividad hace parte de un objetivo teórico superior, para valorar la relevancia de dicha actividad.

**f.** El tipo de ejecución seleccionada para desarrollar las actividades debe plantear el mismo tipo de desarrollo de habilidades y destrezas que el que exigiría su realización para un profesional de dicha disciplina en un contexto real. Por esto, es imprescindible pedirles siempre a los estudiantes, como resultado, la creación de un producto concreto para ser entregado o compartido en clase (resumen, lista de conclusiones, esquemas o modelos, ensayos, etc.).

**g.** Respecto a la evaluación de los resultados, es importante diseñar mecanismos que permitan evaluar, por una parte, el trabajo general del grupo, y, por otra, el proceso individual de cada uno de los estudiantes. De esta forma se fomenta la exigibilidad individual, pero también los resultados conjuntos.

Ver **tablas** en la página siguiente

Ver **referencias** en la página 159

## Tablas

**Tabla 1.** Aportes del trabajo cooperativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje

| Procesos  | Aportes  | Autores  |
|---|--|--|
| <i>Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje</i>             | Permite a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, comprometiéndose más con la materia de estudio y con sus compañeros.  | Bará y Domingo (2005, p. 22)   |
| <i>Facilita la implicación de todos los estudiantes</i>                                       | En contraposición con otras técnicas que a menudo no consiguen más que la participación de un número reducido que acaba dominando la sesión.   | Bará y Domingo (2005, p. 22); Johnson, Johnson y Johnson (1995, pp. 1-30); Díaz-Aguado (2006). |
|   | Los estudiantes manifiestan el éxito que han tenido al lograr sus metas y en mantener relaciones de trabajo eficaces (procesamiento por el grupo)*.  |  |
|   | En cuanto a la evaluación, las oportunidades de obtener reconocimiento se distribuyen para todo el grupo de alumnos.   |  |
| <i>Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el grado de aprendizaje</i> | Mediante la interacción entre compañeros se estimula la comprensión y el aprendizaje, algo que se define como interacción fomentadora**.   | Bará y Domingo (2005, p. 22); Johnson, Johnson y Johnson (1995, pp. 1-30)                      |
| <i>Promueve el aprendizaje independiente y autodirigido</i>                                   | Permite que los estudiantes trabajen de forma independiente y que asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje, al estimular la capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida.   | Bará y Domingo (2005, p. 23); Johnson, Johnson y Johnson (1995, pp. 1-30)                      |
|   | También conocido como <i>responsabilidad individual</i> , se evalúa el aprovechamiento de cada individuo y los resultados son entregados al individuo y al grupo, que a su vez considera a cada integrante responsable por aportar una porción equitativa del éxito del grupo.                 |  |
| <i>Incentiva el conflicto intelectual</i>   | Al compartir información dentro del grupo, surgen percepciones, opiniones, procesos de razonamiento, teorías y conclusiones diferentes que estimulan la capacidad para razonar de forma crítica y adoptar alternativas diferentes, algo que representa siempre un riesgo emocional importante. | Johnson, Johnson y Johnson (1995, pp. 1-30)  |

| Procesos   | Aportes   | Autores   |
|--|---|---|
| <i>Estimula la interdependencia positiva</i>                               | Las metas personales se consiguen por medio de las metas de equipo. De esta forma, la motivación, ayuda y compromiso entre compañeros desempeña un papel relevante.   | Díaz-Aguado (2006); Bará y Domingo (2005, pp. 11, 25)                     |
|  | También, permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos, ya que los motiva a perseguir objetivos comunes, y los estimula a que se preocupen más por los demás, en contraposición con una actitud más individualista y egocéntrica. |   |
| <i>Desarrolla habilidades relacionadas con la expresión oral y escrita</i> | Ofrece a los estudiantes la oportunidad de escribir para una audiencia que habla su mismo lenguaje. La escritura para los compañeros es el primer paso para el desarrollo de una escritura más académica.                                     | Bará y Domingo (2005, p. 24)  |
|  | Por su parte, el trabajo cooperativo en grupos pequeños puede ofrecer un escenario más confortable y amigable para superar el miedo a hablar en público.  |   |
| <i>Prepara a los estudiantes para desarrollarse en entornos laborales</i>  | El AC representa una pedagogía consistente al momento de preparar equipos humanos que se autogestionan y saben trabajar en grupo. Características relevantes dentro del paradigma laboral actual.   | Bará y Domingo (2005, p. 25)  |
| <i>Desarrolla habilidades interpersonales, como el liderazgo</i>           | El trabajo en grupo requiere que los estudiantes desarrollen la capacidad de interactuar con sus compañeros, mediante habilidades como el saber mandar, tomar decisiones, crear confianza, comunicarse y comportarse frente a problemas.      | Johnson, Johnson y Johnson (1995, pp. 1-30); Bará y Domingo (2005, p. 25) |
|  | Algunas de las características del AC están en sintonía con el concepto moderno de <i>liderazgo</i> , que enfatiza la cooperación, el liderazgo de equipos y el reconocimiento de múltiples perspectivas.                                     |   |

Fuente: elaboración propia.

.....

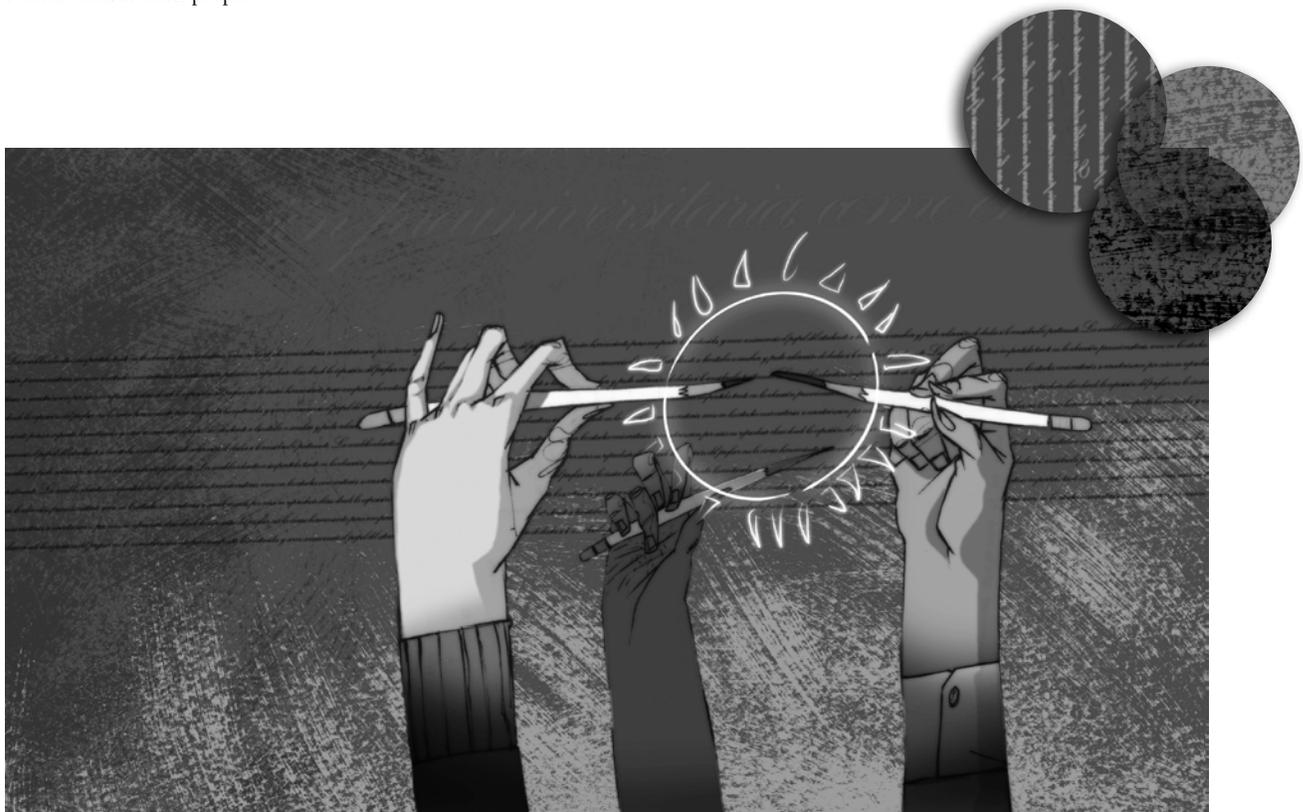
\* El procesamiento por el grupo se define como recapacitar en una sesión en grupo para (1) describir cuáles acciones de los integrantes son útiles y cuáles no lo son, y (2) tomar decisiones acerca de las acciones que se continuarán realizando y las que se descartarán. El objetivo del procesamiento por el grupo es clarificar y mejorar la eficacia de los integrantes en cuanto a la contribución a los esfuerzos colectivos para alcanzar las metas del grupo (Johnson, Johnson y Johnson, 1995, pp.1-13).

\*\* La interacción fomentadora incluye explicar verbalmente cómo solucionar problemas, conversar acerca de la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar los conocimientos de uno a la clase y vincular el aprendizaje presente con el aprendizaje pasado (Johnson, Johnson y Johnson, 1995, pp. 1-13).

**Tabla 2.** Fases de implementación de las técnicas de AC en la asignatura Producción Social de Comunicación

| Fases                             | Acciones  |
|-----------------------------------|---|
| Fase 1: octubre-diciembre 2007    | Búsqueda de materiales y de experiencias pedagógicas relacionados con el AC.  |
|                                   | Preparación de prácticas en aula y adaptación a las diferentes técnicas de trabajo cooperativo.   |
| Fase 2: enero-mayo 2008           | Implementación de técnicas de AC en las prácticas de la asignatura.   |
|                                   | Diseño de clases teniendo en cuenta objetivos evaluativos, selección de actividades por realizar y tipo de evaluación por desarrollar. La mayoría de prácticas se ejecutaron siguiendo el modelo de <i>grupos de trabajo cooperativo informal</i> . |
| Fase 3: junio-julio 2008          | Revisión y evaluación de la experiencia. Adecuación de ejercicios, tiempos y resultados a los objetivos previstos.  |
| Fase 4: septiembre-noviembre 2008 | Presentación de conclusiones obtenidas, elaboración de materiales y difusión de los resultados.   |
|                                   | Retroalimentación con un grupo de profesores del Máster para analizar y debatir sobre la experiencia.   |

Fuente: elaboración propia.



**Tabla 3.** Ejemplo de prácticas. Práctica 1

| Tema  | Objetivos evaluativos   | Selección de actividades  | Valoración de las ejecuciones  |
|---|---|---|--|
| <p><i>Título</i></p> <p>Los horizontes formativos de las facultades de ciencias de la información y de la comunicación ante los nuevos escenarios comunicativos</p>   |   | <p><i>Técnica</i></p> <p>Grupos de roles</p>  | <p><i>Tipo de evaluación</i></p> <p>Presentación exposición</p>  |
| <p><i>Textos introductorios</i></p> <p>(se distribuye cada texto a la mitad del curso)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ciencias de la comunicación en la "sociedad de la información". Miguel de Moragas*.</li> <li>• Las TIC y sus usos hoy, constantes, cuestionamientos e hipótesis. Françoise Paquienséguy**.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar cambios entre el modelo tradicional del sistema de comunicación de masas, frente al emergente, con el uso de nuevas herramientas comunicativas. (caso de blogs o nuevos buscadores).</li> </ul> | <p><i>Descripción de actividades</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunirse en grupos según el sitio web designado (kratia.com/meneame.net).</li> <li>2. Siguiendo determinadas características, cada grupo debe dar cuenta de la transformación del modelo tradicional de MCM.</li> <li>3. En cada grupo se debe designar:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ponente: explica su punto de vista sobre la validez que tiene cada característica dentro de los nuevos formatos comunicativos.</li> <li>b. Interrogador: pide aclaraciones y hace comentarios críticos.</li> <li>c. Secretario: toma notas sobre las observaciones presentadas</li> </ol> </li> </ol> | <p><i>Competencias por evaluar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento Reflexivo-crítico.</li> <li>• Competencias expresivas y comunicativas.</li> <li>• Competencia cooperativa.</li> <li>• Habilidad para desarrollar estrategias para la resolución de problemas.</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia.

.....

\* Véase en <http://www.dialogosfelafacs.net/articulos-red-49MiguelMoragas.php>.

\*\* Véase en <http://www.sociedadconocimiento.unam.mx/seminariogeneral.php>.

**Tabla 4.** Ejemplo de prácticas. Práctica 2

| Tema   | Objetivos evaluativos  | Selección de actividades  | Valoración de las ejecuciones  |
|--|--|---|--|
| <p><i>Título</i></p> <p>Afectaciones del sistema social sobre el comunicativo</p>  |  | <p><i>Técnica</i></p> <p>Grupos de pregunta y respuesta</p>   | <p><i>Tipo de evaluación</i></p> <p>Evaluación del tipo de preguntas y respuestas generadas por cada pareja</p>  |
| <p><i>Textos introductorios</i></p> <p>1. La sociedad red, de Manuel Castells*</p> <p>2. Producción capitalista de comunicación, de Vicente Romano**</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las afectaciones que produce la introducción de nuevas herramientas comunicativas dentro de la transformación del sistema social.</li> <li>• Identificar por medio de casos concretos algunos de los cambios observados en el sistema comunicativo y social con la utilización de nuevos formatos en el ejercicio de la profesión periodística.</li> </ul> | <p>Descripción de actividades</p> <p>1. Distribuir noticias:</p> <p>a. Informe Periodismo en la era de Internet. (blog periodista digital)**</p> <p>b. El periodista en la era de la información (periódico El País)***</p> <p>2. En parejas, redactar una pregunta para debatir acerca de las implicaciones que tiene la transformación del ejercicio profesional del periodista en el sistema social.</p> <p>3. Las preguntas se intercambian según el tema de la lectura, y cada pareja debe preparar respuesta para exponer.</p> <p>4. Al finalizar la respuesta, el grupo que preparó la pregunta deberá decir si la respuesta aclara en alguna forma su duda.</p> <p>5. Observaciones de cierre del profesor.</p> | <p>Competencias por evaluar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento Reflexivo-crítico.</li> <li>• Competencias expresivas y comunicativas.</li> </ul> |

.....

\* Véase el capítulo de conclusión "Entender nuestro mundo" (Castells, 1998).

\*\* Véase en <http://www.rebelion.org/autores.php?id=62>.

\*\*\* Véase en [http://www.periodistadigital.com/blog\\_zone/](http://www.periodistadigital.com/blog_zone/).

\*\*\*\* Véase en [http://www.elpais.com/articulo/semana/periodista/Era/Informacion/elpeputecib/20080327elpcbise\\_14/Tes?print=1](http://www.elpais.com/articulo/semana/periodista/Era/Informacion/elpeputecib/20080327elpcbise_14/Tes?print=1)

## Referencias

- Bará, J. y Domingo, J. (2005), *Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Universidad Politècnica de Catalunya
- Benítez, R. (2003), “El aprendizaje cooperativo en las actividades universitarias no presenciales”, en *Tercera Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Barcelona, Grupo GIAC, Universitat Politècnica de Catalunya.
- Castells, M. (1998), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. III, Madrid, Alianza Editorial.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006), *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. y Andrés, M. T. (2000), “Cooperative Learning and Intercultural Education. Research-action in Elementary Schools”, en: *Psychology in Spain*, vol. 4, núm. 1.
- Honebein, P. et al. (1994), “Improving Medical Students' Skills in the Clinical Care of Diabetes”, en: *Annual Meeting of the American Diabetes Association*, New Orleans.
- Johnson, D.; Johnson R., y Johnson E. (1995), *Los nuevos círculos de aprendizaje, cooperación en el salón de clase y en la escuela*, Alexandria (Virginia, Estados Unidos), ASCD.
- Jonassen, D. y Duffy, T. M. (1992), *Constructivism and the Technology of Instruction: a Conversation*, Hillsdale (EE. UU.), LEA.
- Mateo, J. (2007), “Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación”, en: *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 2.
- Ovejero, A. (1990), *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Paricio, J. (2009, 13 de febrero), “Claves para el diseño de actividades de aprendizaje en el marco de las metodologías activas” [conferencia], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, S. (2000), “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes”, en *1 Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona, Institut de Ciències e l'Educació.
- Salas, M. R. (2004) “Una experiencia de aprendizaje cooperativo en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid”, en: *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Barcelona, Grupo GIAC, Universitat Politècnica de Catalunya, UPC.
- Sánchez, F. et al. (2006), *Cómo diseñar una asignatura del EEEs: de los objetivos formativos a la metodología y los contenidos*, Barcelona, Departament D'Arquitectura de Computadors Universitat Politècnica de Catalunya.
- Savery, J. y Duffy, T. (2001), *Problem Based Learning: an Instructional Model and its Constructivist Framework*, Bloomington, CRLT, Indiana University.
- Winterton, J. Delamare-Le Deist, F. y Stringfellow, E. (2006), *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the concept and prototype*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.