

Valoración del trabajo cooperativo en la realización de *videocasts* para desarrollar la competencia comunicativa¹

Juan Abasolo
Aintzane Etxebarria
Aitor Iglesias
Naia Eguskiza

Facultad de Educación, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Alumnado universitario del País Vasco que estudia en diversos grados de las Facultades de Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales y en la Facultad de Comunicación y de Ciencia y Tecnología tomó parte en la producción de forma cooperativa de un *videocast*, dentro del marco de un Proyecto de Innovación Educativa interfacultades. Ese material se planteó para su posterior utilización como material didáctico dentro de aulas de educación primaria. En el presente estudio se informa de la valoración que dan los alumnos participantes del proyecto de trabajo cooperativo; los datos se recogieron mediante la aplicación de la herramienta Cuestionario para el análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior (ACOES). Los resultados indican que el alumnado de la Facultad de Educación demostró valoraciones más positivas que el alumnado de las otras dos facultades.

Palabras clave

Educación superior, cooperación universitaria, *podcast*, ACOES, grado de maestría.

Evaluation of the cooperative work in the realization of the videocast for the development of the communicative competence

Abstract

Basque students from the faculties of Education, Social Sciences and Communication and Science and Technology took part in the cooperative production of a videocast, for its later use as didactic material in Primary Education. This study informs about the assessment given by the students participating in the cooperative work project through the application of the Questionnaire tool for the analysis of cooperative work in Higher Education (ACOES). The results indicate that the students of the Faculty of Education showed more positive evaluations than the students of the other two faculties.

Keywords

Higher education, university cooperation, *podcast*, ACOES, master degrees.

¹ Investigación financiada dentro del Proyecto de Innovación Educativa PIE17/2017 de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019.

Recibido: 02/01/2020
Aceptado: 21/02/2021

I. Introducción

Las universidades españolas por medio de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, adoptan medidas para que se impulse la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria a fin de conseguir los objetivos de calidad que se especifican en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Sistema Universitario Vasco en el último plan universitario (2015-2018) plantea un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico para el desarrollo curricular de las enseñanzas universitarias, este modelo tiene las siguientes características: se centra en el aprendizaje del alumnado en un contexto de enseñanza plurilingüe por medio de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación; es dinámico y activo; es un modelo plural, puesto que se aplica en cada centro de manera flexible; se basa en la cooperación entre los agentes que forman parte de la comunidad educativa. Por último, este modelo educativo tiene como finalidad que los alumnos consigan los retos que se les plantean (UPV/EHU, 2014).

El aprendizaje basado en retos es un aprendizaje vivencial en el que los estudiantes participan de manera activa y directa dado que resuelven los problemas y retos en situaciones reales. Por lo tanto, este aprendizaje es significativo, activo y dinámico porque los participantes experimentan, sienten, piensan y actúan. Engloba las cuatro fases del modelo de Kolb (1984) que son sentir, observar, pensar y actuar (De Miguel, 2016). Para que el reto llegue a su fin, se debe cumplir el ciclo que se muestra en la *figura 1*:

Es importante que el modelo educativo cooperativo y dinámico basado en el aprendizaje por retos esté apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior, puesto que exigen al alumnado una nueva alfabetización en la sociedad de conocimiento actual que se caracteriza por “la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación” (UNESCO, 2005, p. 29). En este contexto, se ha pasado de utilizar materiales como el libro, las transparencias y los videos a emplear otros que no tienen un espacio y tiempo determinado, como pueden ser los *videocast* que permiten la reproducción de archivos audiovisuales en cualquier dispositivo como los teléfonos móviles, *smarthphones* y *netbooks* (Piñeiro, 2011, pp.1-2), son grabaciones audiovisuales cortas que tienen como finalidad ser distribuidas a través de la red (Casado *et al.*, 2014).

El origen del *podcast* es alrededor de 2004, que es cuando David Winer comenzó a introducir estas herramientas en la web 2.0

Figura 1. Ciclo de un proyecto para la consecución del reto de Cordray, Harris y Clein de 2009



Fuente: Observatorio de Innovación Educativa (2016).

(Robles, 2011, p. 144). Según la literatura científica existente, el *podcasting* ha servido para aprender segundas lenguas, sobre todo la pronunciación y el diccionario (Ducate y Lomicka, 2009; MacCarty, 2005). Los *podcast* también pueden ser archivos audiovisuales llamados *videocasts*, que pueden generarse en diferentes fuentes como cámaras de video o fotográficas, teléfonos móviles y *webcams* (Laaser, 2011). Estos archivos audiovisuales, al igual que los *podcasts*, se pueden emplear desde dos puntos de vista, se pueden usar los que existen o los propios alumnos pueden crear archivos de audio o video, de esta manera se aprende haciendo (Yaman, 2016, p. 63), es decir, el alumnado se convierte en productor de materiales educativos.

Actualmente, existen comunidades que utilizan este tipo de herramientas como son la *Education Podcast Network* para distintos niveles educativos, donde se comparten archivos de audio y contenidos específicos, y proyectos creativos (*Art Mobs*) que tienen como objetivo la elaboración de audioguías (Tíscar, 2005). Además, se puede acceder a un amplio abanico de materiales comerciales y de la comunidad que incluyen contenidos de audio y video que no son creados ni por el profesor ni por el alumnado (MacQuillan, 2006, p. 8).

Tomando como referencia lo especificado anteriormente, se llevó a cabo un proyecto innovador cooperativo y colaborativo durante el curso 2017/2018 en el que participaron alumnos de tres facultades, una de ellas pertenece al área de la educación, la segunda a la de la comunicación y la tercera a la de ciencias, y se les planteó el reto de crear *videocasts* para el alumnado de educación primaria con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa tanto escrita como oral y la competencia de conocer y aplicar la tecnología y los recursos para la realización y diseño de proyectos audiovisuales.

El objetivo principal de este trabajo es conocer la opinión del alumnado de diferentes grados universitarios acerca del trabajo cooperativo en la realización de este tipo de proyectos para la consecución del reto que se les plantea que es la creación de los *videocast* para el desarrollo de la competencia comunicativa y ver si entre estos grupos hubiera diferencias de opinión en dimensiones características del trabajo cooperativo, tales como: la concepción del trabajo en grupo, la utilidad del trabajo en grupo para su formación, la planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado, los criterios para organizar los grupos, las normas de los grupos, el funcionamiento interno de los grupos y la eficacia del trabajo grupal.

Teniendo en cuenta las características del alumno de estos grados (ver *apartado II*) partimos de la hipótesis de que no debería haber opiniones sobre el trabajo cooperativo estadísticamente significativas entre ellos.

II. Método

En las siguientes líneas se especifican el diseño de la investigación, los participantes del proyecto y aspectos como la herramienta empleada, el procedimiento para el análisis y la obtención de los datos.

1. Diseño de la Investigación

En la *tabla 1* se especifican cada uno de los grados universitarios que forman este proyecto, en qué asignatura se ha trabajado, las competencias trabajadas en cada asignatura de los diferentes grados, las tareas que tuvo que realizar el alumnado y la duración del proyecto.

Los pasos que se siguieron en la realización de este proyecto fueron los siguientes:

- Presentación del reto por parte del profesorado
- Colaboración entre el alumnado de distintas disciplinas y generación de ideas

Tabla 1. Especificaciones del proyecto

	GZK: Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación	ZeT: Facultad de Ciencia y Tecnología	HF: Facultad de Educación
Grado	Grado en Comunicación Audiovisual.	Grado en Matemáticas; Grado en Física.	Grado en Educación Primaria.
Asignatura	Técnicas de Creación Audiovisual.	Comunicación en Lengua Vasca: Ciencia y Tecnología.	Desarrollo de la Competencia Comunicativa –Lengua Castellana y Lengua Vasca– en Educación Primaria.
Competencias trabajadas	Conocer y aplicar la tecnología y los recursos para la realización y diseño de proyectos audiovisuales. Trabajo en equipo. Innovación.	Buscar, comprender, sintetizar y examinar de manera crítica la información sobre ciencia; proyectos de investigación e informes técnicos, explicar por medio del texto oral y escrito los resultados de laboratorio. Explicar temas del ámbito de las ciencias, teniendo en cuenta el contexto comunicativo. Trabajo en equipo. Innovación.	Examinar, procesar y crear textos del contexto académico. Trabajo en equipo. Innovación.
Tarea	Creación del video según los textos recibidos de los compañeros de las otras dos facultades.	Creación de los textos de las áreas de matemáticas y ciencias para el video.	Creación de textos literarios para el video.
Duración	7 semanas	7 semanas	7 semanas

- Investigación y revisión en cuanto a los temas que se tratan, al lenguaje, al tipo de texto y a la parte técnica de estos recursos
- Grabación de los videos dirigidos a los niños de educación primaria

2. Participantes

El tipo de muestra correspondió a una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 170 alumnos y alumnas: 29 de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 99 de la Facultad de Educación y 42 de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación; fue excluido el alumnado que presentó una inasistencia superior al 85%. Con respecto al género, el 70% son mujeres y el

30% hombres. En lo concerniente a la lengua materna, el 58.8% tiene como lengua materna el castellano y el 41.2% el vasco.

3. Herramientas y procedimiento

Una vez finalizado el proyecto, el alumnado tuvo que responder a los ítems del Cuestionario para el análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior (ACOES) (García del Cabrera *et al.*, 2012), que está diseñado para recoger información acerca de siete dimensiones características del trabajo cooperativo en el ámbito del aprendizaje reglado con alumnos universitarios.

Cada una de las dimensiones se codifica con una letra, todos los ítems pertenecientes a la dimensión en cuestión toman forma a partir de una afirmación común.

- ▶ *Concepción del trabajo en grupo.* Esta dimensión está caracterizada con la letra *A* y en su formulación todos los ítems comienzan con la frase: *Considero que el trabajo en grupo es...*
- ▶ *Utilidad del trabajo en grupo para su formación.* Se caracteriza con la letra *B* y los ítems comienzan con la afirmación: *Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a...*
- ▶ *Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.* Se identifica con la letra *C* y la formulación empieza con la frase: *Sobre la planificación que hace el profesorado del trabajo en grupo opino que...*
- ▶ *Criterios para organizar los grupos.* Señalada con la letra *D*, incluye al inicio de todos los ítems: *La constitución del grupo debe...*
- ▶ *Normas de los grupos.* Se indica con la letra *E* y se evalúa con ítems que incluyen la afirmación: *Las normas de funcionamiento del grupo*
- ▶ *Funcionamiento interno de los grupos.* Los ítems nombrados con la letra *F*, que empiezan con la afirmación: *Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo...*
- ▶ *Eficacia del trabajo grupal.* Se evidencia con la letra *G*, que incluyen en su redacción la condición: *El rendimiento del grupo mejora si...*

La aplicación que se hizo del cuestionario ACOES recoge la información de cuarenta y nueve ítems medidos de acuerdo con una escala likert de 5 niveles, que van desde el *totalmente en desacuerdo*, indicado con el valor 1, al *totalmente de acuerdo*, indicado con el valor 5. Los valores 2 y 4, respectivamente, indican desacuerdo o acuerdo y el valor medio de la escala, 3, indica una posición no escorada a ninguna de las dos posiciones. Hay, por último, un solo ítem de carácter cuantitativo no ordinal en el

que se le pregunta al alumno que realiza la encuesta de cuántos participantes deberían ser los grupos de trabajo; este último ítem también da la opción de una valoración entre 1 y 5, entendiéndose la valoración de 1 como el desacuerdo con el trabajo grupal.

Para realizar los contrastes y los gráficos que se presentan en este artículo, se utilizó la programación en el lenguaje para aplicación estadística R (R Core Team 2018), mediante la interface RStudio (RStudio Team 2015), utilizando los paquetes asociados *base* para los contrastes de Kruskal-Wallis y los contrastes pareados según Wilcoxon-Mann-Whitney, *nortest* (Gross y Ligges, 2015) para los contrastes de normalidad y *likert* (Bryer y Speerschnieder, 2016) para las gráficas de respuestas de los ítems.

Dada la característica amplia de la muestra ($N = 164$) y que la valoración es escalar (1-5) podría ser pertinente realizar contrastes estadísticos de tipo paramétrico, pese a la realidad cualitativa ordinal de los elementos medidos. La pertinencia de este tipo de análisis depende de que la distribución de los datos ordinales se ajuste o no a los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de la varianza.

Los primeros análisis de normalidad, el contraste de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para varianza y media desconocidas, arrojan inequívocos resultados de falta de normalidad en la distribución del total de las respuestas de todos los ítems, a un nivel de confianza del 95%. A la luz de esos resultados, no se consideró analizar la homocedasticidad¹ ya que, sin cumplir ese primer supuesto, el análisis de los resultados tendría que ser mediante técnicas de estadística no paramétrica, que son más robustas frente a estos incumplimientos a la vez que menos potentes a la hora de detectar diferencias.

a) Resultados

Los resultados de las respuestas se analizaron teniendo en cuenta la facultad de los participantes. Basándonos en la variable categórica *facultad*, se procedió a detectar en qué ítems tenían los encuestados tendencias significativamente diferentes. Las facultades se codificaron con acrónimos de sus nombres en el idioma vasco; así, la Facultad de Educación se representa con *HF*, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación con *GKZ* y la Facultad de Ciencia y Tecnología con *ZeT*.

Se calculó la χ^2 según Kruskal-Wallis para determinar si entre los tres grupos había diferencias significativas en las respuestas a los ítems. Así, se determinó que en veintidós ítems las respuestas varían significativamente en función de la facultad de pertenencia.

Acto seguido, para determinar en qué facultades se encuentran esas diferencias, se analizaron las distribuciones por pares de grupos. En la *tabla 2* se resumen los resultados mencionados.

¹ Distribución normal de la varianza.

Tabla 2. Diferencias en las respuestas de los ítems según facultad

Ítem	$\chi^2_{(2)}$	p-valor	HF-GKZ	HF-ZET	GKZ-ZET
A.1 Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...	6.773	0.034	0.018	–	–
A.2 Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	8.874	0.012	–	0.003	0.048
A.4 Una manera de compartir el volumen de trabajo total	6.594	0.037	0.029	0.039	–
B.9 Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	13.481	0.001	0.001	0.004	–
B.11 Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	9.575	0.008	0.002	–	–
C.14 Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	25.51	0	0.008	0	0.002
D.20 Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	11.67	0.003	0.001	–	–
D.22 Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	16.013	0	–	0	0.021
D.23 Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)	9.099	0.011	0.032	0.006	–
E.28 Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	15.662	0	–	0	0.01
E.30 Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	14.767	0.001	–	0.001	0
E.32 Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	7.91	0.019	0.005	–	–
F.33 Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar	9.204	0.01	0.002	–	–
F.34 Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a	15.908	0	0	–	–
F.35 Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca...)	10.934	0.004	0.001	–	–
F.36 Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	8.469	0.014	0.004	–	–
F.37 Durante la realización del trabajo, hacemos “puestas en común” para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad	12.05	0.002	0.001	–	–
F.38 Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	9.681	0.008	–	–	0.002
F.39 Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	13.715	0.001	0.003	–	0.001
G.43 El profesorado controla la asistencia regular a clase	8.536	0.014	0.006	–	0.046
G.47 Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	6.765	0.034	–	0.01	–
Total de diferencias encontradas			15	9	8

En la primera columna de la tabla se da cuenta del ítem, precedido del código de pertenencia a una u otra dimensión, la segunda columna da el valor de χ^2 con dos grados de libertad, la tercera el valor de probabilidad de esa distribución calculado

según el estadístico de Kruskal-Wallis y la cuarta si ese valor es significativo a un nivel de confianza del 95 %. Las últimas tres columnas indican el valor de probabilidad por pares según las distribuciones por pares de Wilcoxon-Mann-Whitney, acotado a los casos en que la diferencia sea significativa, la quinta columna representa al par la Facultad de Educación-Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación (HF-GKZ), la sexta a la Facultad de Educación-Facultad de Ciencia y Tecnología (HF-ZeT) y la séptima a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación-Facultad de Ciencia y Tecnología (GKZ-ZeT).

Se observa que en un único caso las diferencias entre las tres facultades son significativas, en el resto de los casos las diferencias se dan en un solo par (11) o en dos pares (9). Podemos identificar que entre la HF y el resto se encontraron 24 diferencias significativas en un total de dieciocho ítems, que entre GKZ y el resto se encontraron 23 diferencias significativas en diecinueve ítems y 17 entre ZeT y las otras 2 en doce ítems.

Según las dimensiones estudiadas en el cuestionario ACOES, se encontraron diferencias en todas ellas. Se presentan seguidamente los resúmenes de las respuestas en las que las diferencias que se encontraron son significativas.

Primera dimensión: Concepción del trabajo en grupo

En la primera dimensión, concepción del trabajo en grupo (*gráfico 1*), se encontró que las diferencias se dan entre tres ítems, con distribuciones tendenciales similares pero no equivalentes.

Entre el alumnado de la Facultad de Educación se valora más el trabajo grupal como una oportunidad para desarrollar habilidades sociales y repartir el volumen de trabajo, a su vez, el trabajo grupal como oportunidad de conocer mejor a los compañeros se valora mayormente de manera positiva en todos los casos. Es de destacar que en la Facultad de Ciencia y Tecnología no tuvo ninguna valoración negativa este ítem.

Segunda dimensión: Utilidad del trabajo en grupo para su formación

Los encuestados que cursan estudios en la HF son los que puntúan más alto las afirmaciones del cuestionario (*gráfico 2*).

Los alumnos de la Facultad de Educación son los que reportan mayor acuerdo en el ítem que valora la importancia de este tipo de tareas con respecto a su futura profesión. También es de relevancia que más de dos de cada tres alumnos estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación también valoraron positivamente el ítem.

Tercera dimensión: Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado

En la dimensión que se cuestiona sobre la planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado hay un solo ítem en el

Gráfico 1. Concepción del trabajo en grupo

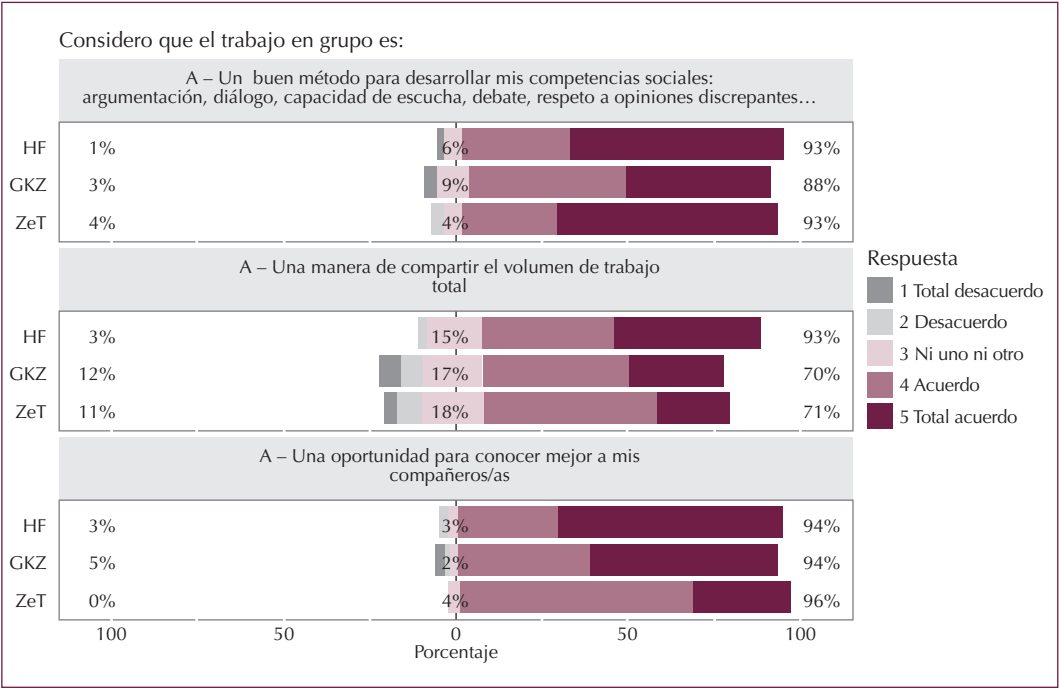
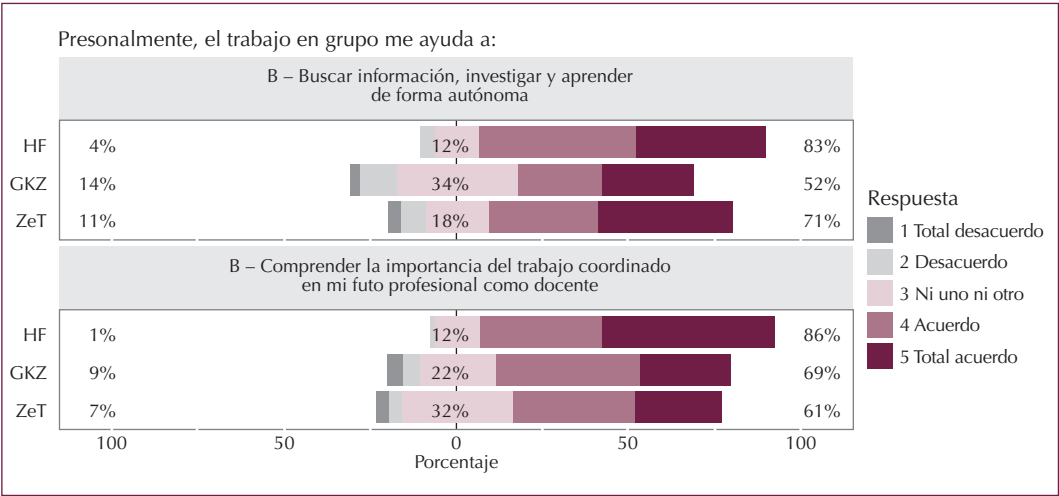
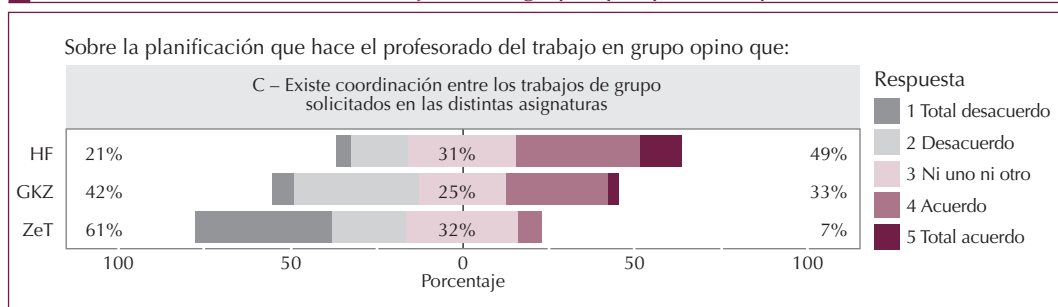


Gráfico 2. Utilidad del trabajo en grupo para su formación



que se detectan diferencias entre las respuestas de los informantes, según su facultad de procedencia. Pero, a la vez, éste es el único ítem en el que las diferencias entre todas las facultades son estadísticamente significativas.

Gráfico 3. Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado

En el resumen *gráfico 3* se puede ver que casi la mitad de los encuestados de la HF responden positivamente y uno de cada cuatro negativamente. Es inversa la tendencia entre el alumnado de la ZeT, aun más escorado a valoraciones negativas. A su vez, el alumnado de la GKZ reportó más valoraciones negativas que positivas pero en una distribución más uniforme.

Cuarta dimensión: Criterios para organizar los grupos

En cuanto a los criterios para organizar los grupos, son tres los ítems en los que se detectan diferencias estadísticamente significativas. De todos los ítems, en el que mayor divergencia se aprecia es en el que se consulta sobre la conveniencia o no de que se nombre a alguien para coordinar el grupo. Así como la mayoría de los estudiantes de la HF mostraron preferencia por nombrar algún coordinador, la mayoría de los que contestaron en la ZeT manifestaron rechazo a esta opción (*gráfico 4*).

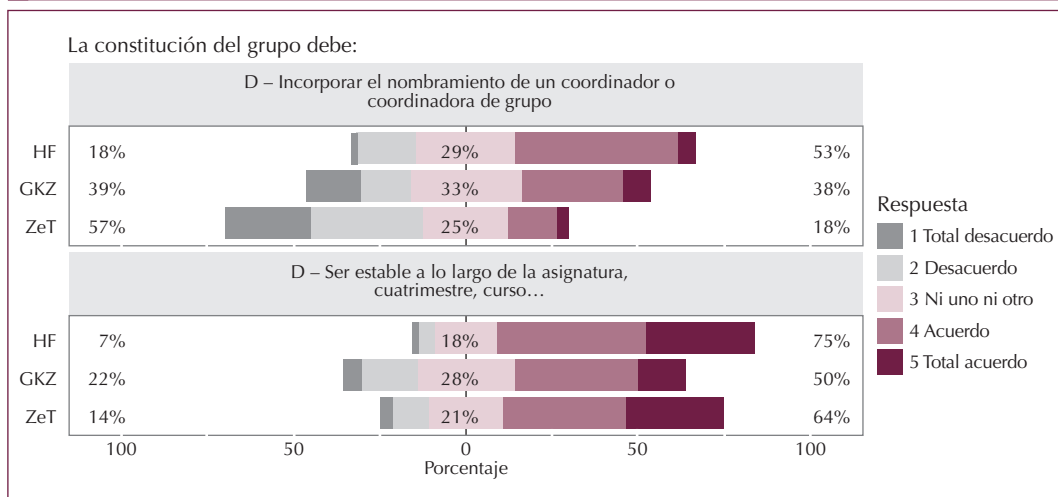
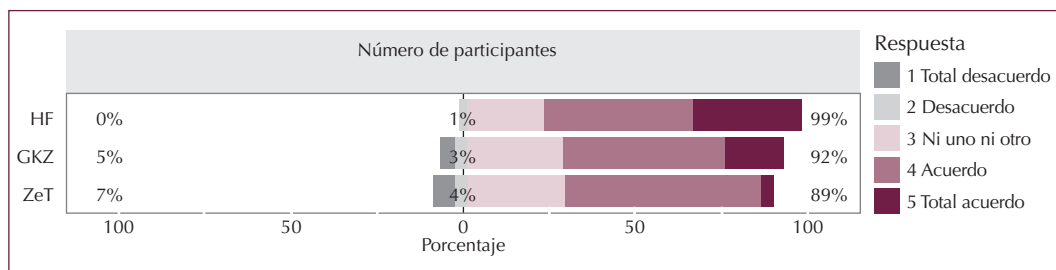
Gráfico 4. Criterios para organizar los grupos

Gráfico 5. Número óptimo de participantes en el grupo

La mayoría de los participantes estuvieron a favor de que los grupos sean estables a través del tiempo. En particular, los alumnos de la HF son los que más alto puntúan. Nuevamente encontramos diferencias significativas al comparar los tamaños idóneos de los grupos de trabajo, según la pertenencia o no a cada facultad (*gráfico 5*).

En el *gráfico 5* se representa como negativo el optar por grupos de una persona, como neutral el trabajo por parejas y la opción de más de tres como positiva. De esta manera, observamos que en la Facultad de Educación ningún alumno optó por la oposición al trabajo grupal, si bien alguno sí optó por la opción de trabajar en parejas. Todos los participantes prefirieron trabajar en grupo, pero se puede ver que la fuerza de esta opción como el tamaño de los grupos es más alta en el caso de los alumnos de la HF que en las otras dos facultades.

Quinta dimensión: Normas de los grupos

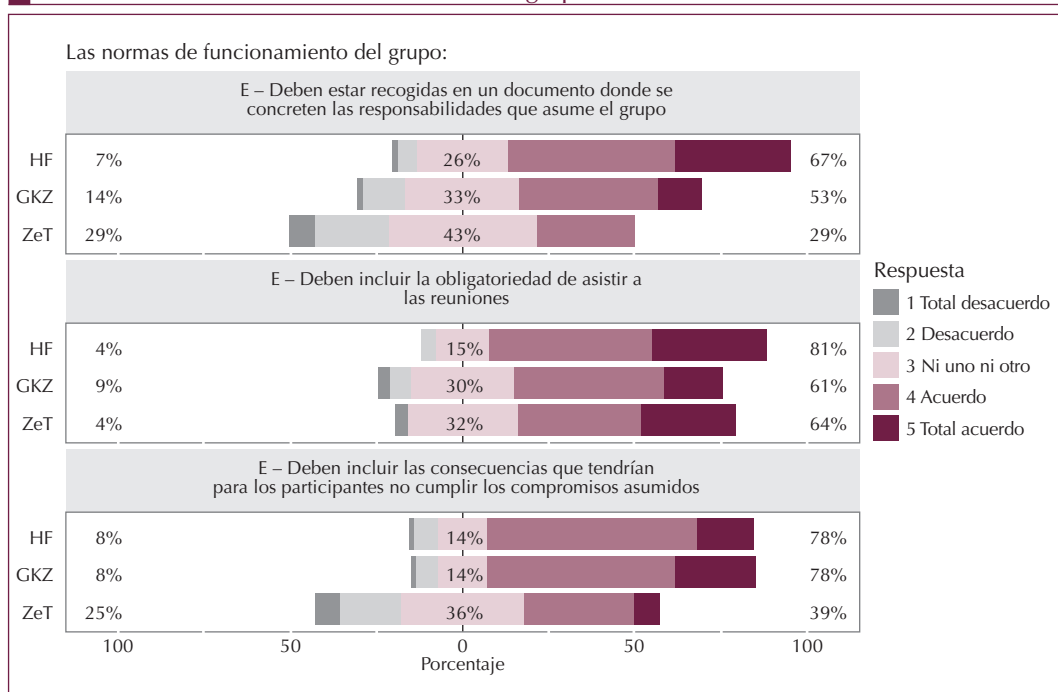
En la quinta dimensión, en la que se inquiriere sobre el funcionamiento en el trabajo grupal, se encontraron diferencias significativas entre la Facultad de Ciencia y Tecnología y las otras dos facultades. Según se puede ver en el *gráfico 6*, los alumnos de esa facultad se posicionan más en contra de concretar las responsabilidades por escrito.

Coherentemente con esas respuestas, en la Facultad de Ciencia y Tecnología se encuentran más respuestas contrarias a explicitar las consecuencias de no cumplir los compromisos. En todas las facultades se recogieron mayoritariamente respuestas favorables a mencionar la obligatoriedad de presencia en las reuniones.

Sexta dimensión: Funcionamiento interno de los grupos

Las diferencias significativas más evidentes se muestran en la sexta dimensión, en la que se pregunta acerca del funcionamiento interno de los grupos. Se observan diferencias significativas entre los participantes de la facultad GKZ y el resto (*gráfico 7*).

A la luz de las respuestas, entre el alumnado perteneciente a la GKZ, el número de valoraciones negativas en esta dimensión es

Gráfico 6. Normas de funcionamiento del grupo

mayor que en el resto del alumnado, pese a que en las tres facultades la mayoría de las valoraciones sigue siendo positiva.

Séptima dimensión: Eficacia del trabajo grupal

En la última dimensión, sobre la eficacia del trabajo grupal, nos encontramos los dos únicos ítems en el que las respuestas reportan diferencias entre los grupos de pertenencia a una u otra facultad (gráfico 8).

Tanto un ítem como el otro se refieren a algún tipo de control externo, vinculado a la acción del profesorado sobre la actividad del grupo, que genera más rechazo en la ZeT y la HF que en la GKZ, facultad que presenta los mayores niveles de acuerdo en dos aspectos; por un lado, creen que el profesorado debe controlar la asistencia regular a clase, por otro lado, ven necesaria la autoevaluación de cada alumno/a.

III. Conclusiones y discusión

En la educación superior actual se plantea un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico para el desarrollo de competencias básicas y transversales, este tipo de modelo se asienta en proyectos innovadores que tienen como ob-

Gráfico 7. Funcionamiento interno de los grupos

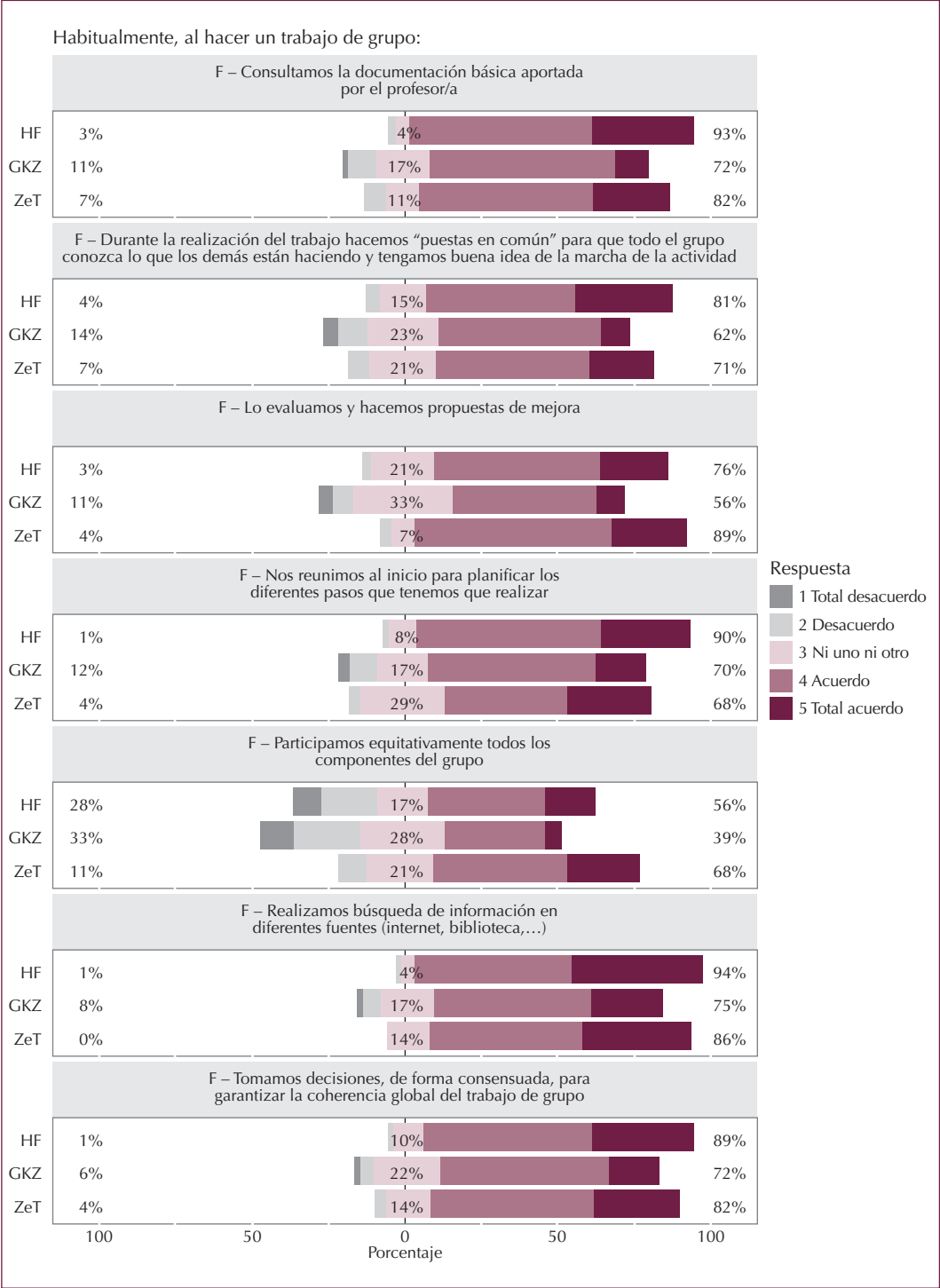
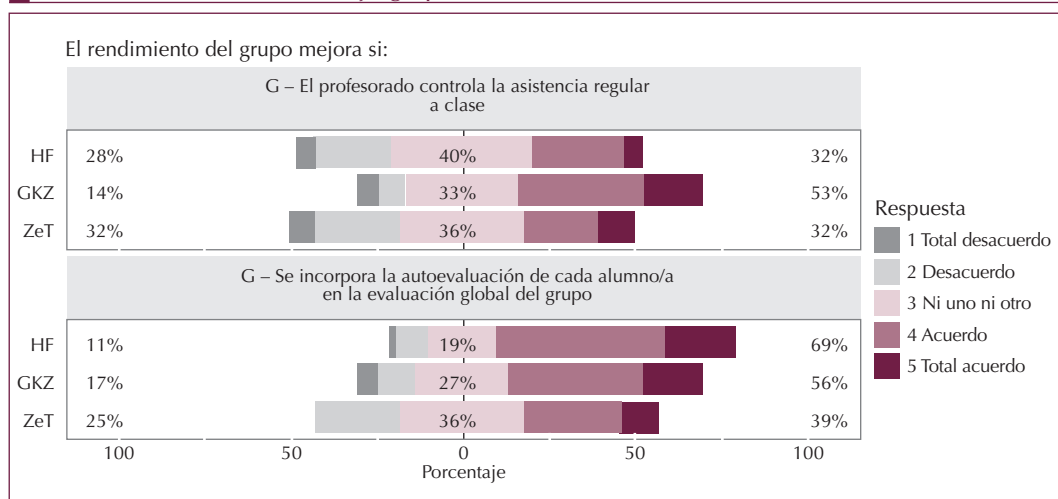


Gráfico 8. Eficacia del trabajo grupal

jetivo principal la consecución de un reto por medio de y para crear herramientas audiovisuales. Por lo tanto, el alumnado trabaja, piensa, experimenta y consigue el reto que se le plantea en grupo, en la sociedad de conocimiento. La manera de aprender y enseñar ha pasado de ser una mera instrucción a un aprendizaje activo y acompañado donde la información se produce, se trata, se transforma, se difunde y se utiliza para crear y aplicar conocimientos.

En este contexto se presenta el proyecto de creación de *videocast* entre los alumnos de tres facultades que han trabajado de manera cooperativa y colaborativa, y el objetivo es conocer la opinión del alumnado acerca del trabajo grupal y cooperativo para la realización de este proyecto.

En general, y al igual que en otros trabajos (Salas, 2016; Feria *et al.*, 2017; Matsumura *et al.*, 2019; Vicent y Aparicio, 2019 y Espinoza *et al.*, 2020) donde se aplicó la escala ACOES, los resultados obtenidos con este estudio del aprendizaje colaborativo han sido positivos.

Comparando los datos de las tres facultades, se encuentra que el alumnado de la Facultad de Educación demostró valoraciones más positivas que el alumnado de las otras dos facultades. Este extremo se confirma en el análisis de las respuestas en las siete dimensiones de estudio y confirma que no se cumple la hipótesis que habíamos planteado, ya que sí hay diferencias significativas entre el alumnado de estos tres grados.

La mayor cantidad de diferencias con el grupo de la Facultad de Educación se encuentran entre las respuestas dadas por el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Así, entre los alumnos de la GKZ es relevante que las valoracio-

nes positivas se encuentran en menor medida en las siguientes dimensiones, que abordan las siguientes cuestiones: qué es el trabajo grupal, su utilidad, la explicitación de criterios organizativos y el funcionamiento interno del grupo. Así mismo, sólo en este grupo se valora positivamente la posibilidad de llevar a cabo por parte del docente un control de asistencia a clase. Por último, la valoración de la coordinación del profesorado es levemente más negativa que positiva o neutra, al igual que ocurría en los resultados del estudio de Feria *et al.* (2017).

Las respuestas del alumnado de la Facultad de Ciencia y Tecnología también describen un grupo con preferencias y opiniones positivas sobre el trabajo grupal, aunque en menor medida que el grupo de estudiantes de educación. Con respecto a la concepción del trabajo en grupo, los datos dejan ver que, entre los encuestados, el trabajo grupal se ve como una oportunidad de integración entre alumnos. Es característico en este grupo, de igual manera, como en el trabajo de Matzumura *et al.* (2019), el rechazo a la estructuración con base en nombramientos de coordinadores, la redacción de un documento para clarificar responsabilidades o las propuestas para la mejora de la eficacia. En los ítems referentes al funcionamiento interno del grupo, los encuestados pertenecientes a la ZeT responden con puntuaciones positivas más altas: la que versa sobre el equilibrio del reparto del trabajo y sobre la que demanda acerca de la participación en la autoevaluación; en relación a esas dimensiones se encontraron diferencias con respecto al alumnado de las otras dos facultades.

Para terminar, parece prudente pensar que las valoraciones del trabajo cooperativo tendrán relación con características propias intrínsecas a los hábitos de estudio adquiridos en las carreras de uno u otro ámbito de conocimiento. Si bien con esta herramienta no se pretende desmenuzar el total de la realidad de los estudiantes, parece prudente conjeturar, para comprobar en estudios venideros, que los hábitos desarrollados dentro de una u otra carrera, o más bien ámbito de conocimiento o facultad, influyen también en la percepción del trabajo cooperativo.

Los resultados también apuntan a la oportunidad de investigar cuál es la motivación sobre la que el alumnado construye su grupo para trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa, previendo que puede estar relacionado con las expectativas laborales y el nivel de centralidad que tiene ésta en el ideario y el propio plan de estudios; temas a desarrollar desde una perspectiva mixta cuantitativa-cualitativa, relacionable con los resultados del presente estudio.

Hay que ser consciente de las limitaciones de este trabajo, ya que se utilizó una muestra no probabilística, y, además, los datos recogidos no pueden generalizarse a otros contextos que el de este estudio.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Bryer, J. y Speerschneider, K. (2016). *Likert: Analysis and Visualization Likert Items*.
- Casado, M. F., Morales, J. y Saavedra, M. C. (2014). Videocast Con Feedback: Una Experiencia de Aprendizaje Cooperativo para el Desarrollo de Competencias. En *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para transformar* (p. 8). Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3598/x_jiiu_2014_284.pdf?sequence=2
- De Miguel, M. L. (12 octubre 2016). Tendencias: Aprendizaje basado en retos. Recuperado 7 de octubre de 2018, de AquaVita Coaching website: <http://aquavitacoaching.com/tendencias-aprendizaje-basado-retos/>
- Departamento de Educación (2018). *Sistema Universitario Vasco. Planes Universitarios. Plan Universitario 2015-2018*. Gobierno Vasco. Recuperado de: <http://www.euskadi.eus/sistema-universitario-vasco-plan-planes-universitarios/web01-a2hunib/es/>
- Ducate, L. y Lomicka, L. (2009). Podcasting: an effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3) 66-86.
- Espinoza, E. E., Samaniego, R. L., Guamán, V. J. y Vélez, E. O. (2020). La metodología cooperativa para el aprendizaje. Universidad Técnica de Machala. *Publicaciones*, 50(2), 41-58.
- Feria, A., Grimaldi, M., Sánchez, A. J. y Alcaraz, V. (2017). Aprendizaje cooperativo y su percepción en futuros docentes de Educación Física, *Trances*, 9, 189-198.
- García del Cabrera, M. M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- Gross, J. y Ligges, U. (2015). *Nortest: Tests for Normality*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, núm., pp. 1-58. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- MacQuillan, J. (2006). El ipod en la educación: el potencial para adquisición del lenguaje. Parte del libro blanco del iPod en la educación. Patrocinado por Apple Computer, Inc.
- Matzumura, J. P., Gutiérrez, H., Pastor, C. y Ruiz, R. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *An Fac med*, 80(4), 457-64.
- McCarty, S. (2005). Spoken Internet to go: Popularization through podcasting. *The JALT CALL Journal*, 1(2), 67-74.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). *Aprendizaje Basado en Retos* (N.º 1; p. 44). Recuperado de Editorial Instituto Tecnológico y

- de Estudios Superiores de Monterrey website: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-10-2015>
- Piñeiro, T. y Caldevilla, D. (2011). Podcasting didáctico: una aproximación a su uso en el ámbito didáctico de la universidad española. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 12(2), 14-30.
- RCore Team (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Robles, H. (2011). Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua. *Zona próxima*, 14, 142-149.
- RStudio Team (2015). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Boston, MA: RStudio, Inc.
- Salas, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 1-19.
- Tíscar, L. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 65, 86-93.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UPV/EHU (15 octubre de 2014). Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU. Recuperado 7 de agosto de 2019, de Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) website: <https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd-curriculum-garapena-oinarriak>
- Vicent, M., Aparicio, M. P. (2019). Beneficios y dificultades del trabajo cooperativo en la Educación Superior: percepciones del alumnado de 1º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. In R. Roig (eds.) *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.
- Yaman, I. (2016). The Potential Benefits of Podcasts for Language Learning. *Journal of Educational and instructional studies in the world*, 6(1), 60-66.