



Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

HACIA UN NUEVO MÉTODO DE ENSEÑANZA: *EL COOPERATIVE LEARNING*

Clave: 201601222

MADRID | Junio 2020

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado pretende analizar el estado del arte del *Cooperative Learning* y las percepciones que tienen los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas sobre este método de enseñanza. Se ha realizado una amplia revisión de literatura y un estudio empírico mediante la elaboración de una encuesta, con el objetivo de comprobar que lo concluido en investigaciones pasadas guarda relación con las percepciones de los alumnos. Así mismo, se ofrecen múltiples líneas de investigación futuras.

Palabras Clave:

Aprendizaje Cooperativo, Educación en Contabilidad, Aprendizaje Colaborativo, Trabajo en Grupo, Evaluación entre compañeros, Retroalimentación, Percepciones de los estudiantes.

ABSTRACT

This end-of-degree paper aims to analyze the state of the art of Cooperative Learning and the perceptions that students at the University Pontificia Comillas have about this teaching method. An extensive review of the literature and an empirical study have been carried out by means of a survey, with the aim of verifying that what has been concluded in past research is related to the perceptions of these students. Multiple lines of future research are also offered.

Key Words:

Cooperative Learning, Accounting Education, Teamwork, Collaborative Learning, Peer Assessment, Feedback, Students' Perceptions.

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Estado del Arte.....	10
2.1. Cambio en la metodología educativa: motivos.....	12
2.2. <i>Cooperative Learning</i>	15
2.3. Ventajas del <i>Cooperative Learning</i>	16
2.3.1. Aumento en la participación de los alumnos.....	16
2.3.2. Mejora en la retención y comprensión conceptual.	17
2.3.3. Aumento del rendimiento académico.....	17
2.3.4. Desarrollo de las <i>soft skills</i>	18
2.4. Inconvenientes del <i>Cooperative Learning</i>	20
2.4.1. Agrupar a los alumnos los convierte automáticamente en un equipo.	20
2.4.2. El fin del trabajo en grupo es reducir el tiempo de evaluación.	21
2.4.3. El trabajo en equipo a veces tiene un efecto positivo sobre los alumnos.	21
2.4.4. <i>Free riding, social loafing</i> o el mínimo esfuerzo son inevitables.	22
2.4.5. El <i>peer assessment</i> resuelve todos los problemas.	23
2.4.6. Guiar el trabajo en equipo es tarea fácil.	23
2.4.7. El trabajo en equipo supone menos esfuerzo que el individual.....	23
2.5. Factores de éxito del <i>Cooperative Learning</i>	24
2.5.1. Interdependencia positiva.	24
2.5.2. Responsabilidad individual.....	25
2.5.3. Habilidades sociales.	25
2.5.4. Promoción de la interacción positiva cara a cara.	26
2.5.5. Procesamiento en grupo.....	26
2.6. El <i>Peer Assessment</i>	28
3. Estudio Empírico	32
3.1. Objetivo del Estudio Empírico.	32
3.2. Metodología.....	32
3.3. Recogida de datos y análisis de resultados.	36
3.3.1 Preguntas cerradas y obligatorias.	37
3.3.2 Preguntas abiertas y opcionales.....	44
3.3.3 Análisis de estadística descriptiva.	46

4. Conclusiones.....	50
5. Referencias.....	55
6. Anexos	59
6.1. Respuestas de las preguntas abiertas.	59
6.2. Tabla de codificación de valores.	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Flow Diagram.....	11
Gráfico 2: Profesor.	37
Gráfico 3: Género.	38
Gráfico 4: Tipo de estudiante.	38
Gráfico 5: Calificación del Supuesto Global.....	39
Gráfico 6: Percepciones sobre las calificaciones.....	39
Gráfico 7: Desarrollo de las soft skills.	40
Gráfico 8: Percepción de las soft skills en el futuro profesional.	41
Gráfico 9: Factores a considerar al formar los grupos.....	42
Gráfico 10: Afirmaciones sobre el grado de aprendizaje, participación y comprensión..	43
Gráfico 11: Experiencia general de trabajar en grupo.....	45
Gráfico 12: ¿Volverías a trabajar en grupo?.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Calificación del Supuesto Global.....	38
Tabla 2: Desarrollo de las soft skills.	40
Tabla 3: Factores a considerar al formar los grupos.....	41
Tabla 4: Afirmaciones sobre el grado de aprendizaje, participación y comprensión.....	42
Tabla 5: La calidad y la dedicación del trabajo en grupo.....	43
Tabla 6: Aspectos positivos y negativos sobre el trabajo en grupo.....	44
Tabla 7: Codificación de valores.	47
Tabla 8: Medidas de posición central.....	49
Tabla 9: Medidas de posición central (Tabla completa).....	67

1. INTRODUCCIÓN

¿Es preciso cambiar el método de enseñanza tradicional hacia uno más dinámico? Esta cuestión ha sido analizada durante décadas, ya que se cree que la metodología tradicional empleada hasta ahora no involucra lo suficiente a los estudiantes universitarios en el proceso de aprendizaje (Edmond & Tiggeman, 2009). Cuando se habla de enseñanza tradicional se hace referencia a las clases magistrales en las que un maestro, especialista en la materia, transmite los conocimientos a sus alumnos, quienes deben memorizarlos. Sin embargo, el mundo ha evolucionado y con ello, las personas. En este nuevo contexto, la enseñanza tradicional, a pesar de considerarse efectiva en liderar el estudio y la transmisión de información, no fomenta la adquisición de unas competencias necesarias hoy en día, como son el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Martínez, 2013). Lo que antes se consideraba un buen método de enseñanza, quizás ahora ya no lo sea. La necesidad de formar mejor a los estudiantes hace imprescindible la búsqueda del equilibrio entre el conocimiento y la adquisición de unas determinadas capacidades y habilidades.

Consecuentemente, muchos investigadores han dedicado sus esfuerzos al estudio de este campo con la finalidad de averiguar si realmente es preciso realizar un cambio en el método de enseñanza (Bay & Pacharn, 2017; Reinig, Horowitz & Whittenburg, 2014; Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010; Edmond & Tiggeman, 2009), analizando cuáles son sus ventajas e inconvenientes (Schmulian & Coetzee, 2018; Bay & Pacharn, 2017; Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010; Edmond & Tiggeman, 2009) y cómo es percibido este cambio entre los alumnos (Schmulian & Coetzee, 2018; Healy, Doran & McCutcheon, 2018; Bay & Pacharn, 2017).

Según Edmond & Tiggeman (2009) los alumnos, al finalizar la carrera de Contabilidad, no están preparados para enfrentarse al mundo profesional ya que carecen de ciertas competencias esenciales para trabajar hoy. Por esta razón, afirman que es preciso imponer una metodología más dinámica y participativa como es el trabajo en equipo, que permita al alumno adquirir habilidades no solo técnicas, sino también interpersonales. Con ello, los estudiantes terminaran sus carreras mejor formados gracias a que han podido poner en práctica competencias con las que lidiarán durante sus carreras profesionales (Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009).

En definitiva, optan por el empleo de una metodología basada en el trabajo en equipo, también conocido como *Cooperative Learning*, debido a que ayuda al alumno a desarrollar unas habilidades interpersonales que a través del método de enseñanza tradicional pedagógico no se pueden adquirir.

Cooper et al., (1990) definen el *Cooperative Learning* como “una técnica instruccional que requiere de la formación de los alumnos en pequeños grupos centrados en realizar una tarea estructurada”. Ravenscroft, Buckless & Hassall (1999) afirman que el término de *Cooperative Learning* hace referencia generalmente a un enfoque de aprendizaje en el que la interacción entre los compañeros desarrolla un papel fundamental. De la misma manera, se ha comprobado que el Aprendizaje Cooperativo, también conocido como método activo o inductivo, aumenta el desarrollo de habilidades y capacidades, como es la comunicación oral y escrita, el liderazgo y las habilidades de trabajo en equipo (Jackling & De Lange, 2009). La adquisición de estas competencias es una de las razones que apoya la necesidad de que esta metodología sea implantada durante la carrera universitaria, debido a que esta adquisición supondrá un aumento en la empleabilidad futura de los estudiantes.

Esta necesidad es incluso mayor en los estudiantes que cursan la carrera de Contabilidad como consecuencia de que su trabajo profesional está continuamente expuesto a la formación de equipos (Jackling & De Lange, 2009). Por lo tanto, es preciso que estos alumnos practiquen cómo trabajar en grupo, cómo deben comunicarse entre ellos y cómo han de resolver conflictos. Edmond & Tiggeman (2009) señalan que muchos de los departamentos de Contabilidad están intentando incorporar en sus alumnos las competencias personales de los Institutos Americanos de Contadores Públicos Certificados (AICPA). Estas competencias, entre las que destacan el liderazgo, la comunicación, la interacción, la toma de decisiones y resolución de conflictos, el comportamiento profesional, la gestión de proyectos y aprovechamiento de la tecnología, preparan a los individuos para entrar en la profesión de la Contabilidad, facilitando la mejora personal y el aprendizaje individual y mejorando la forma en que se manejan las relaciones profesionales.

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad el estudio de dos objetivos. Como primer objetivo pretendemos examinar el estado actual de la aplicación del *Cooperative Learning* en la asignatura de Contabilidad. A través de una exhaustiva revisión de la literatura analizaremos las diferentes intervenciones llevadas a cabo a lo largo de los años,

sus principales ventajas y desventajas frente a metodologías de enseñanza tradicionales y las principales dificultades encontradas en su implementación. De la misma manera, comentaremos los conceptos de *Collaborative Learning*, *Peer Assessment* y *Feedback* ya que guardan estrecha relación con el término en cuestión, el *Cooperative Learning*. El segundo objetivo de este trabajo de investigación es analizar las percepciones de los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas ante una técnica concreta de *Cooperative Learning*. Para ello, hemos elaborado y llevado a cabo una encuesta que han rellenado los alumnos que han cursado este año académico 2019-2020 la asignatura de Introducción y Fundamentos en Contabilidad.

Para alcanzar cada uno de estos dos objetivos seguiremos distintas metodologías. En primer lugar, hemos llevado a cabo una revisión de la literatura aplicando los siguientes pasos. Primero realizamos una búsqueda de los posibles artículos en los que se basaría nuestra revisión literaria. Para ello, establecimos los criterios de inclusión que explicaremos en detenimiento más adelante. Una vez recogidas las investigaciones que cumplían con dichos requisitos, llevamos a cabo su lectura en profundidad. Por último, fuimos seleccionando las partes que nos interesaban y agrupándolas en un Word para luego poder exponerlo en este trabajo. En segundo lugar, para estudiar las percepciones que tienen los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas sobre esta metodología, realizamos un estudio empírico mediante la elaboración de un cuestionario. Esta encuesta combina dos tipos de metodologías de investigación, cuantitativa y cualitativa. En la investigación cuantitativa hemos empleado principalmente preguntas cerradas para obtener datos concretos, estadísticos y estructurados. En el tipo cualitativo hemos observado las opiniones, pensamientos, actitudes que tienen los alumnos sobre el tema; utilizaremos preguntas abiertas (y a veces opcionales). A través de este estudio hemos podido contrastar lo revisado en la literatura sobre el *Cooperative Learning* con las conclusiones sobre las percepciones de los alumnos sobre el método.

Tras esta introducción, en la que hemos contextualizado y justificado la importancia del tema, definido los objetivos y detallado la metodología a seguir, el trabajo se estructura de la siguiente manera.

En el segundo apartado y como bien expone su título, hemos llevado a cabo una extensa revisión de la literatura sobre el *Cooperative Learning*. En primer lugar, hemos creído conveniente contextualizar el porqué es preciso llevar a cabo este cambio en la docencia. A continuación, hemos recopilado y expuesto todas las definiciones sobre el Aprendizaje

Cooperativo, así como sus similitudes y diferencias con el término de *Collaborative Learning*. En tercer y cuarto lugar, hemos dedicado unos epígrafes a desarrollar las ventajas e inconvenientes que supone instaurar este nuevo método de enseñanza en el aula. Así mismo, hemos recogido todos los factores necesarios para garantizar que la implantación del *Cooperative Learning* sea exitoso y eficaz, abordando también soluciones frente a los inconvenientes y algunas recomendaciones que el profesorado deberá tener en cuenta. Para terminar este segundo apartado hemos profundizado en el término de *Peer assessment* y *Feedback* haciendo hincapié sobre su relación con el *Cooperative Learning* y su importancia.

En el tercer apartado hemos desarrollado un estudio empírico con el fin de analizar y conocer las percepciones sobre el trabajo en equipo que tienen los alumnos que han cursado este año la asignatura de Introducción y Fundamentos en Contabilidad. Para ello hemos elaborado una encuesta que ha sido rellenada por estos estudiantes.

Por último, en el cuarto apartado, expondremos las conclusiones de la revisión de la literatura y del cuestionario y las relaciones derivadas. Terminaremos, poniendo de manifiesto las limitaciones del trabajo y las posibles líneas de investigación futuras.

2. ESTADO DEL ARTE

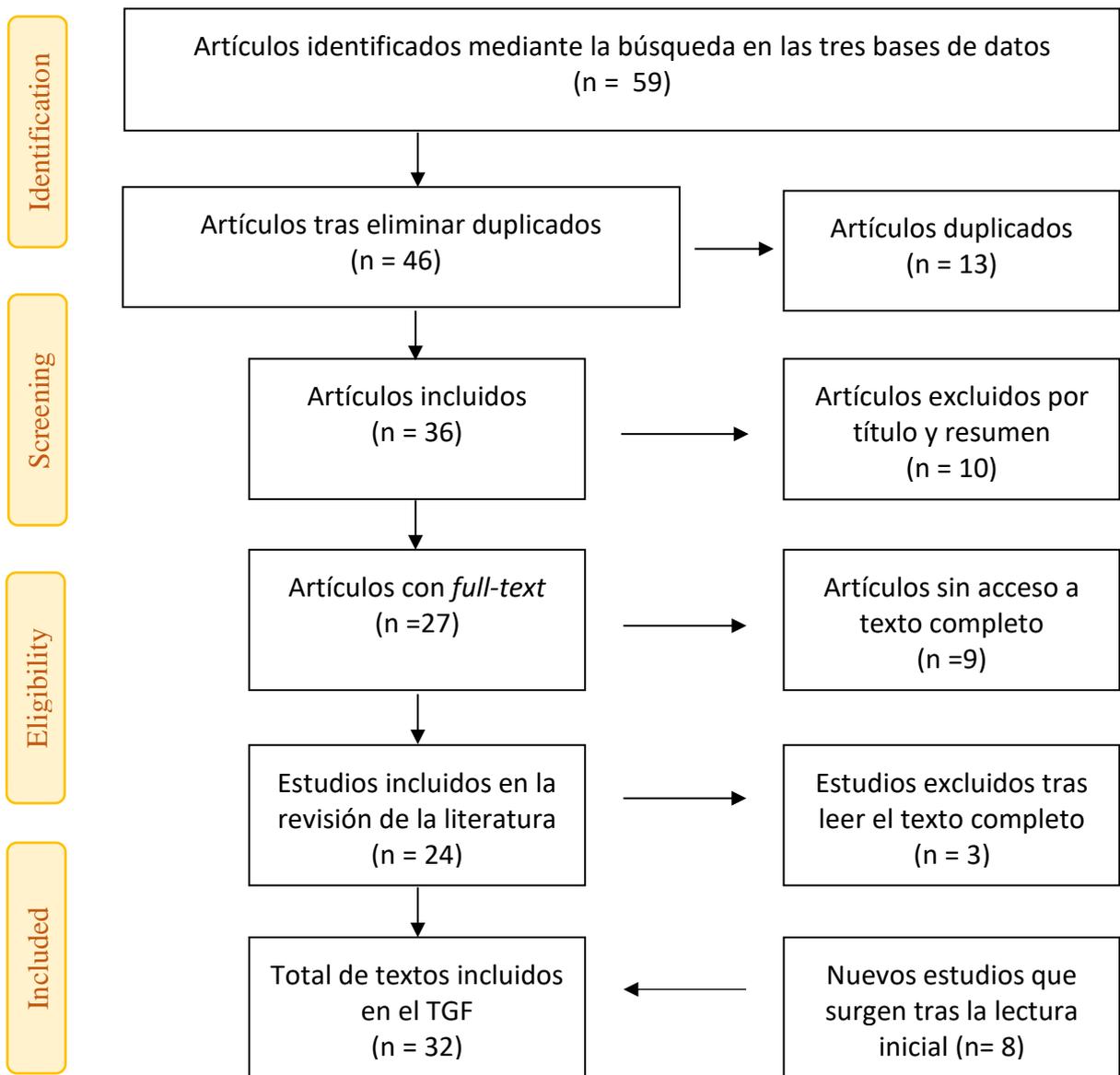
Realizamos la búsqueda de la literatura sobre el *Cooperative Learning* en tres bases de datos facilitadas por la universidad: *Web of Science*, *Scopus* y *Education Resources Information Center (ERIC)*. Las dos primeras herramientas contienen las referencias bibliográficas de artículos de revistas líderes mundiales en campos como las ciencias, artes, ciencias sociales y humanidades, las cuales tienen información sobre investigación multidisciplinaria de gran calidad. La tercera se caracteriza por ser la mayor base de datos en educación disponible. En estas tres fuentes buscamos artículos académicos que se publicaron entre 2000 y 2019. Este filtro de acotación se debe a razones de tiempo y recursos por tratarse de un Trabajo de Fin de Grado y decidimos, además, comenzar la búsqueda en el año 2000 como fecha en la que se inició el Espacio Europeo de Educación Superior (EESG) con el Proceso de Bolonia. Así mismo, delimitamos la búsqueda centrándonos únicamente en la educación contable, mediante el término “*Accounting Education*”, limitando así la amplia gama de investigaciones sobre el Aprendizaje Cooperativo. Los términos de búsqueda que empleamos para las tres bases de datos fueron: “*Accounting education*” AND (“*teamwork*” OR “*group learning*” OR “*team learning*” OR “*Cooperative Learning*” OR “*Collaborative Learning*”). Terminada la búsqueda se obtuvieron cincuenta y nueve artículos relacionados con las palabras anteriores; trece de estos, se obtuvieron de *Web Of Science*, veinticinco de *Scopus* y los veintinueve restantes de *Education Resources Information Center*. Después de eliminar los duplicados, un total de trece artículos, obtuvimos cuarenta y seis artículos de interés.

En primer lugar, procedimos a revisar el título y resumen como primeros criterios de exclusión. Si el artículo cumplía con nuestros criterios o bien la información en el título o resumen no eran suficientes para descartarlos o incluirlos, se incluían en la revisión. Excluidos diez artículos por no cumplir con estos criterios iniciales de título y resumen, pudimos acceder al texto completo de veintisiete. Estos artículos se examinaron en texto completo para ver si cumplían con los criterios de inclusión (véase la figura 1 para ver un diagrama de flujo del proceso de búsqueda, examen y selección).

Los estudios que incluimos en nuestro Trabajo de Fin de Grado debían de cumplir con los dos siguientes criterios. En primer lugar, debían de llevarse a cabo en la asignatura de Contabilidad. Los estudios que no concretaban la asignatura sobre la que realizaban el estudio, no se incluyeron en la revisión de la literatura. En segundo y último lugar, el

Cooperative Learning debía de ser un tema central en la investigación, así como otros términos similares, tales como *Collaborative Learning*, *Active Learning*, *group work* o *group learning*. Excluimos aquellos artículos que se centraban demasiado en el trabajo en grupo y enfocaban sus estudios en un tema concreto, por ejemplo, en los exámenes en grupo. Así mismo, a lo largo de las lecturas de estos últimos artículos seleccionados, surgieron otros estudios que consideramos que debían ser incluidos en nuestro estudio del arte.

Gráfico 1: Flow Diagram



Fuente: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

Tras la lectura y codificación de estos treinta y dos artículos finalmente seleccionados, hemos identificado los principales aspectos relacionados con el *Cooperative Learning* en los que se ha centrado la investigación en los últimos 20 años. En el presente Trabajo de Fin de Grado analizamos los motivos que propiciaron el cambio en la metodología docente, el concepto del *Cooperative Learning* en sí, sus principales ventajas, inconvenientes, así como los factores determinantes del éxito en su implantación. Así mismo, veremos los conceptos de *Peer assessment* y *Feedback* y la relación que guardan con el término en cuestión, el *Cooperative Learning*.

2.1. Cambio en la metodología educativa: motivos.

El método pedagógico tradicional ha sido la metodología de aprendizaje implantada por excelencia y que permanece a pesar del paso de los años. El modelo de enseñanza tradicional se caracteriza por la marcada diferencia de roles entre profesor y alumno, en el que el estudiante es un receptor pasivo de la información y el profesor, experto en la materia, es en quien recae todo el peso del proceso educativo (Cottel & Millis, 1993). A pesar de su fácil aplicación y de permitir la posibilidad de estandarizar los conocimientos, no está exento de críticas. Martínez (2013) afirma que esta metodología se centra únicamente en la memorización de información y no en la comprensión, generando estrés y frustración entre los estudiantes. Así mismo, la enseñanza tradicional fomenta la comparación y la competitividad y no permite el desarrollo de las *soft skills* necesarias para que los alumnos se enfrenten al mundo profesional.

Como consecuencia de los inconvenientes que suponía esta metodología, en 1999 el Plan de Bolonia fue firmado por los Ministros de Educación de diversos países de Europa, iniciándose así el comienzo de un proceso de convergencia cuyo objetivo era mejorar la metodología de educación, facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios a las demandas sociales. Esta reforma supuso cuatro cambios sustanciales: reformas curriculares y homologación europea de títulos, las reformas financieras necesarias, el aprendizaje continuo y la implantación de nuevas metodologías docentes. En referencia a los dos últimos cambios, se buscaba el aprendizaje continuo capaz de garantizar la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos, el desarrollo de destrezas cognitivas (uso del pensamiento creativo, intuitivo y lógico) y prácticas (uso de métodos, instrumentos y herramientas) y, por último, el desarrollo de competencias como

la responsabilidad y la autonomía. Para ello, era preciso la instauración de nuevas metodologías docentes, basadas en la evaluación continua y la enseñanza práctica, la cual requería de la intervención activa del alumno a través de ejercicios, trabajo en equipos, prácticas profesionales, etc. No obstante, antes de firmarse el Plan de Bolonia, ya se había comenzado a investigar si realmente era conveniente llevar a cabo este cambio en el método de enseñanza, sustituyendo el tradicional basado en clases teóricas y el uso de la memoria, por un método más dinámico centrado en el trabajo en equipo, que permitiese un mayor rendimiento y el desarrollo de competencias interpersonales.

Por un lado, estudios como el de Ciccotello & D'Amico (1997), Ravenscroft & Buckless (1995) y Lindquist (1995) afirmaron que mediante el Aprendizaje Cooperativo los alumnos obtenían un mayor rendimiento. Por otro lado, las investigaciones de Schmulian & Coetzee (2018), Edmond & Tiggeman (2009) y Jackling & De Lange (2009) apoyaron que el trabajo en grupo permitía el desarrollo de las competencias interpersonales del alumno.

Ravenscroft & Buckless (1995) creyeron conveniente explorar los efectos del empleo del *Cooperative Learning* en el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, llevaron a cabo un experimento en un curso de educación contable. Formaron dos grupos; en uno se implantó el *Cooperative Learning* y en el otro se continuó con la metodología que hasta ahora utilizaban, la metodología tradicional. Observaron que, efectivamente, el empleo de esta nueva forma de aprendizaje suponía un mayor rendimiento de los alumnos (Ravenscroft & Buckless, 1995). De igual manera, Lindquist (1995) realizó un estudio en un curso de Contabilidad con el fin de probar la eficiencia del trabajo en equipo basando sus clases en la formación de trabajos en grupo. Observó que los alumnos obtenían un mayor rendimiento académico y que, además, preferían este método de enseñanza. Así mismo, Ciccotello & D'Amico (1997) tras su investigación sobre el Aprendizaje Cooperativo, concluyeron que, según la metodología empleada, existían diferencias significativas entre las calificaciones de los exámenes de los alumnos, siendo más altas las calificaciones de los alumnos a los que se les había aplicado el método de Aprendizaje Cooperativo.

Schmulian & Coetzee (2018) implantaron el trabajo en equipo entre los estudiantes de Contabilidad con *Feedback* inmediato. Los estudiantes afirmaron que, a través de esta metodología, pudieron adquirir y poner práctica capacidades interpersonales. Entre las distintas competencias que mencionaron, destacaron, en primer lugar, las capacidades

intelectuales, mejorando la integración y evaluación de los procesos, el pensamiento crítico, analítico y constructivo. En segundo lugar, en referencia a las capacidades personales, implantar el trabajo en grupo favoreció la confianza y seguridad en ellos mismos y en sus conocimientos, mejoró las respuestas frente a situaciones de estrés y presión y supuso una mayor facilidad de adaptación. Otra de las competencias que fueron desarrolladas por los alumnos fueron las capacidades interpersonales y de comunicación. El trabajo en equipo precisa de escuchar, debatir, explicar los conceptos con la mayor claridad posible, ser paciente, tolerante, compartir ideas y ver distintas perspectivas. Por último, los estudiantes tuvieron que practicar habilidades organizativas, como la gestión del tiempo, el liderazgo, manejar situaciones conflictivas y crear un ambiente cómodo en el que todas las personas involucradas pudiesen expresar sus ideas libremente.

Otro estudio que confirmaba que el *Cooperative Learning* permite el desarrollo de determinadas competencias fue el de Edmond & Tiggeman (2009). Afirmaron que muchos alumnos no están preparados para el mundo profesional al finalizar la carrera de Contabilidad ya que carecen de las competencias y habilidades, conocidas como “*soft skills*”. Hoy en día las empresas buscan trabajadores que posean las habilidades necesarias para comportarse en su grupo de trabajo y sean capaces de satisfacer las necesidades de la empresa. Los empleados que disponen de estas capacidades tienen una mayor facilidad para adaptarse a los cambios y afrontar nuevos desafíos, favoreciendo así la productividad y eficiencia de la compañía. Jackling & De Lange (2009) apoyan también la afirmación anterior y creen, por tanto, que es preciso ayudar a los estudiantes a adquirir estas *soft skills* a través del Aprendizaje Cooperativo y así aumentar la empleabilidad de los recién titulados en Contabilidad.

Las *soft skills*, también conocidas como habilidades sociales o interpersonales, hacen referencia a características, rasgos y competencias personales que informan cómo se relaciona el individuo con los demás e indican un alto nivel de inteligencia personal. Según Jackling & De Lange (2009) estas habilidades son, principalmente, la inteligencia emocional, comunicación oral y escrita, el liderazgo, la adaptabilidad, la resolución de problemas y conflictos interpersonales, la ética laboral, el manejo eficiente del tiempo y las habilidades de trabajo en equipo.

Las conclusiones mayormente positivas de estas investigaciones han supuesto un creciente interés en el campo ya que se cree que, mediante esta metodología, el alumno desarrolla no solo las habilidades técnicas sino también unas habilidades interpersonales

que hasta ahora la metodología tradicional no ha sido capaz de desarrollar y las cuales son demandas y necesarias para la carrera profesional (Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009). Estas son las razones principales por la que creemos conveniente un cambio en el método de enseñanza tradicional y sustituirlo por el *Cooperative Learning*.

2.2. *Cooperative Learning*.

El *Cooperative Learning* se puede definir como un método de enseñanza donde el profesor es quien determina el material del curso y la forma en la que se impartirá la clase, es decir, la estructura. Esta estructura se basa en la agrupación de los alumnos para trabajar juntos en distintas tareas, siendo fundamental la interacción de los estudiantes. (Ravenscroft, Buckless & Hassal, 1999).

Según Cooper et al., (1990) el *Cooperative Learning* se define como una técnica docente en la que los alumnos deben trabajar en grupos fijos de pequeño tamaño para realizar una tarea estructurada.

Bonwell & Eison (1991) incluyeron a la definición de Cooper et al., (1990) que la formación de los alumnos en pequeños grupos aumentaba el aprendizaje y permitía el desarrollo de unas determinadas capacidades tales como la gestión de equipos y la toma de decisiones.

Por último, Cottell & Millis (1993) añaden a la definición dos características fundamentales del *Cooperative Learning*, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. Establecen que a través de esta metodología se fomenta la responsabilidad individual, de tal manera que el alumno debe tener conciencia de su compromiso individual con el equipo. Así mismo, los estudiantes desarrollan la interdependencia positiva a través de objetivos comunes, recompensas de grupo y la división de la tarea.

De las definiciones anteriores podemos extraer varias características comunes y definir el *Cooperative Learning*, también conocido como método inductivo o activo, como un método de enseñanza donde es el profesor quien determina la estructura y el material del curso. Esta estructura de la clase se basa principalmente en la agrupación de los alumnos en pequeños grupos de trabajo con el fin de realizar una tarea organizada. Esta

metodología hace posible el desarrollo de unas capacidades interpersonales como son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la gestión de equipos y la toma de decisiones y, además, aumenta el aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de la revisión de la literatura ha surgido también un concepto muy similar al *Cooperative Learning*, este es el *Collaborative Learning*. Ambos pueden parecer sinónimos. Sin embargo, son términos distintos y presentan características opuestas que precisan ser mencionadas. El *Collaborative Learning*, al igual que el *Cooperative Learning*, es un método de enseñanza en el que los alumnos trabajan en grupo para alcanzar un objetivo común. No obstante, en esta metodología el trabajo en grupo es dirigido por el alumno. La función del profesor es únicamente incitar preguntas a los miembros del grupo sobre el trabajo (Ravenscroft, Buckless & Hassal, 1999; Bruffee, 1995). Así mismo, la calificación del trabajo será la misma para todos los miembros del equipo, una calificación final única. En contraposición, recordemos que el *Cooperative Learning* es estructurado y dirigido por el profesor y sobre los alumnos recae la responsabilidad individual, debido a que son evaluados tanto a nivel individual como grupal.

En el presente Trabajo de Fin de Grado nos centraremos en el *Cooperative Learning*, no porque creamos que el *Collaborative Learning* sea peor, sino porque ha sido mayormente investigado y abordado en la asignatura de Contabilidad (Ravenscroft, Buckless & Hassal, 1999).

2.3. Ventajas del *Cooperative Learning*.

Después de haber realizado una extensa revisión de literatura, identificaremos en este apartado las distintas ventajas que supone implantar este método de enseñanza, las cuales han sido percibidas como las más destacables y repetidas entre los distintos autores. Estas son: el aumento de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza, la mejora en la retención y comprensión conceptual, el aumento del rendimiento académico y el desarrollo de las *soft skills*.

2.3.1. Aumento en la participación de los alumnos.

Hasta ahora, mediante la enseñanza tradicional, los estudiantes atendían las clases con el fin de escuchar al instructor y tomar apuntes. Sin embargo, este nuevo método de

enseñanza permite realizar una gran variedad de actividades que promueven el aprendizaje activo del alumno gracias a su participación. Mediante la implantación del Aprendizaje Cooperativo, el profesor realiza actividades tales como el debate, la exposición de casos, etc., que requieren de la colaboración del alumno quien debe de asumir un rol responsable y activo, tanto en la planificación de su aprendizaje como en la interacción con el profesor y resto de estudiantes (Dávila, López & Martín, 2012; Braxton, Milem & Sullivan, 2000). Así mismo, hay que señalar que este aprendizaje es activo para el aprendiz cuando existe implicación, protagonismo y participación. Algunos factores destacables para fomentar la asistencia y participación son el número de alumnos por aula, crear un ambiente positivo, transmitir valores de tolerancia y respeto que faciliten el intercambio de ideas y la colaboración entre los estudiantes.

2.3.2. Mejora en la retención y comprensión conceptual.

Con motivo del punto anterior, hacer más partícipe al alumno en la clase supone una mayor retención y comprensión conceptual. Lindquist (1995) señala que el Aprendizaje Cooperativo mejora los logros y la comprensión conceptual del alumno. Explica que toda conversación con otras personas supone una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos, ideas y perspectivas. De igual manera, en estudios posteriores se ha visto también que este método inductivo favorece la retención de los conceptos entre los alumnos (Kapitanoff, 2009). Consecuentemente, si el alumno es capaz de retener mejor los conocimientos aprendidos, el aprendizaje en el aula aumentará.

2.3.3. Aumento del rendimiento académico.

Como es lógico, si a través de esta metodología los estudiantes comprenden mejor los conceptos, esto deberá de tener un efecto positivo en el rendimiento. Este argumento es abordado por dos autores. Kapitanoff (2009) explicó en su investigación como los alumnos mediante el Aprendizaje Cooperativo obtenían un mayor rendimiento derivado de la mejor transmisión de los conocimientos. Opdecam, Everaert, Van Keer & Buysschaert (2014) apoyan también este aspecto positivo, estableciendo que, como consecuencia de una mayor retención y comprensión de conceptos, se obtiene una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. Como mencionados anteriormente, estudios como el de Ravenscroft & Buckless (1995), Lindquist (1995) y Ciccotello & D'Amico (1997) tras realizar sus investigaciones, determinaron la evidencia de esta

afirmación: el *Cooperative Learning* permite a los alumnos obtener un mayor rendimiento en el aula.

2.3.4. Desarrollo de las *soft skills*.

Por último y más importante, el *Cooperative Learning* hace posible el desarrollo de unas capacidades que con el aprendizaje tradicional no podían adquirirse. Estas habilidades interpersonales empiezan a ser demandas por los departamentos de Contabilidad ya que su adquisición supone una mejora en la forma en que se manejan las relaciones profesionales y facilita, además, el aprendizaje individual y el progreso personal (Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009). Por este motivo, la Comisión de Cambio de la Educación Contable (AECC) recomienda el uso del aprendizaje en grupo para así favorecer la empleabilidad futura (Edmond & Tiggeman, 2009).

Las competencias mencionadas que se adquieren mediante este método docente y que son necesarias para la carrera profesional en Contabilidad son las siguientes:

1) Resolución de problemas y toma de decisiones.

El empleo del trabajo en grupo hace posible que los alumnos tengan que enfrentarse a problemas y desafíos. Esto permite poner en práctica capacidades analíticas y organizativas y, además, ayuda a priorizar conflictos. Así mismo, la resolución de problemas va de la mano del saber tomar decisiones. Tomar decisiones de manera correcta y oportuna es uno de los retos más complicados y delicados a los que nos enfrentamos habitualmente los humanos. Mediante el trabajo en grupo los alumnos ponen en continua práctica el saber decidir (Ballantine & McCourt Larres, 2007). Es preciso que señalemos que estas habilidades son requisito fundamental para las personas que ingresan en la profesión contable, debido a que se les suele pedir que discernan la verdadera naturaleza de una situación, para más tarde determinar los principios y técnicas necesarias para resolver problemas o emitir juicios. Consecuentemente, Edmond & Tiggeman (2009) afirmaron que los profesionales de la Contabilidad deben mostrar habilidades efectivas para la resolución de problemas y la toma de decisiones, buen entendimiento y juicio, así como pensamiento innovador y creativo.

2) Interacción.

Otra de las habilidades que aporta el trabajar en grupo es la interacción con otras personas con el fin de lograr objetivos comunes. Permite demostrar la capacidad de trabajar de

forma productiva con personas de diversas funciones y con intereses varios en el resultado (Reinig, Whittenburg & Horowitz, 2014; Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010; Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009).

3) Liderazgo.

Es imprescindible saber liderar de manera correcta y por tanto orientar y dirigir a otros eficazmente y en las circunstancias apropiadas hacia los objetivos establecidos. Liderar supone adquirir las competencias necesarias para inspirar, influenciar y motivar a los individuos y grupos con el fin de lograr las metas propuestas (Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009; Ballantine & McCourt Larres, 2007). Gracias a los trabajos en grupo los alumnos ponen en práctica esta capacidad, ayudándoles el día de mañana a saber cómo liderar sus equipos hacia el éxito y buen desempeño laboral.

4) Comunicación.

La comunicación es una destreza inherente y vital que todo humano debe practicar, ya que nos permite transmitir información, intercambiar o compartir ideas. Saber expresarnos de forma clara y fluida facilita las relaciones sociales y aumenta la eficacia en el trabajo. Gracias al método inductivo los estudiantes, a través del trabajo en grupo, están continuamente comunicándose y por tanto poniéndolo en práctica (Reinig, Whittenburg, & Horowitz, 2014; Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010; Edmond & Tiggeman, 2009; Jackling & De Lange, 2009).

5) Gestión de proyectos.

Implantar el Aprendizaje Cooperativo en la universidad supone la capacidad de saber gestionar gran diversidad de proyectos a lo largo de la carrera. Esto demuestra la facultad de controlar y priorizar multitud de proyectos simultáneos. Así mismo, el alumno aprende a gestionar de forma correcta y eficazmente el tiempo, lo que supone una mayor productividad (Edmond & Tiggeman, 2009; Ballantine & McCourt Larres, 2007).

6) Flexibilidad y adaptación.

Trabajar en grupo implica afrontar cambios de forma constante. Esto se debe a que, muchas veces, trabajar en equipo implica enfrentarse a personas con diferentes ideas o formas de hacer las cosas. Si se quiere llegar al éxito, los miembros del equipo deberán aprender a ceder y a adaptarse a los cambios. De la misma manera, la adaptación fomenta la capacidad de superación personal y la flexibilidad mental de asumir circunstancias

inesperadas (Schmulian & Coetzee, 2018). Particularizando esta aptitud al entorno laboral futuro, Edmond & Tiggeman (2009) explican que los alumnos deben practicar este campo. Establecen que la adaptabilidad tecnológica será un requisito para el profesional de la Contabilidad. Esto se debe a que a medida que avanza la tecnología, los empleados deben de incorporar nuevas facultades y determinar cómo incorporar estos avances para aumentar la eficiencia y productividad.

Con todo lo mencionado en este apartado podemos resumir que el *Cooperative Learning* hace posible un conjunto de factores encadenados que implican el mayor aprendizaje y rendimiento del alumno. Permite además el desarrollo de un conjunto de facultades que, como resultado, aumentarán el éxito en sus carreras profesionales, a diferencia de aquellos que hayan basado su aprendizaje en el método tradicional.

2.4. Inconvenientes del *Cooperative Learning*.

Sin embargo, tras la extensa revisión de la literatura hemos podido observar que este método de enseñanza tiene también aspectos negativos que precisan ser mencionados. Por ello, comentaremos a continuación los inconvenientes que suponen implantar el Aprendizaje Cooperativo como han mencionado distintos autores.

Según Opdecam & Everaert (2018) el sentimiento negativo hacia esta metodología de aprendizaje se debe principalmente a las percepciones erróneas que tanto alumnos como profesores tienen. Los autores exponen concretamente siete sentimientos negativos hacia el *Cooperative Learning* que hacen que no sea apoyado en el aula. Así mismo, consideran que el progreso y la mejora del Aprendizaje Cooperativo se producen abordando cada uno de estos aspectos negativos. Por este motivo, describen junto a cada inconveniente, alguna forma de abordarlo para así poder garantizar un Aprendizaje Cooperativo eficaz (Opdecam & Everaert, 2018). Las siete percepciones negativas que alumnos y profesores tienen sobre esta metodología de enseñanza son las siguientes:

2.4.1. Agrupar a los alumnos los convierte automáticamente en un equipo.

En la práctica muchos profesores, inconscientemente, esperan que los alumnos aprendan por sí solos a interactuar y a operar efectivamente como un equipo. La ausencia de entrenamiento en habilidades de equipo puede resultar en una disfunción de los mismos. Por esta razón, es conveniente orientar y enseñar a los alumnos cómo deben comunicarse

entre sí, abordar conflictos, crear consenso y, en definitiva, cómo debe funcionar la dinámica de grupo. No obstante, ni siquiera el entrenamiento de estas habilidades supone el éxito del equipo, ya que pueden incidir otros factores. En cualquier caso, un elemento fundamental del Aprendizaje Cooperativo es que los miembros del grupo se conozcan entre sí; por lo tanto, se debe dedicar tiempo al desarrollo de las relaciones personales y a crear confianza y respeto entre los miembros del grupo (Opdecam & Everaert, 2018).

2.4.2. El fin del trabajo en grupo es reducir el tiempo de evaluación.

A veces los alumnos creen que esta metodología se realiza únicamente para reducir el tiempo empleado por el profesor en calificar. En particular, si los estudiantes deben completar un ensayo en grupos de cinco, el profesor solo tendrá que leer un quinto de ellos. Opdecam & Everaert (2018) afirman que este motivo nunca puede ser un incentivo para el instructor. La calificación en el método inductivo es una cuestión delicada, ya que determinados aspectos como el *free riding*, el cual comentaremos más adelante, puede preocupar a los alumnos y dar lugar a sentimientos negativos hacia esta forma de trabajar. Esta percepción debe incitar a realizarse un estudio sobre cómo evaluar de forma justa y correcta a los alumnos y así eliminar este sentimiento. Así mismo, debemos señalar que las notas nunca pueden ser un fin, ni el criterio único de evaluación. Las notas deben emplearse como herramientas para motivar a los estudiantes y como medio de orientación. De hecho, existen formas de evaluar las competencias de los estudiantes sin necesidad de calificar mediante notas e incluso a veces el trabajo de los estudiantes no requiere evaluación. Esto se debe a que lo verdaderamente importante en la enseñanza es que el alumno aprenda los conocimientos. Señalamos de nuevo, que este no puede ser el fundamento para fomentar el trabajo en equipo en el aula; la única razón válida debe ser el aumento del aprendizaje y rendimiento del alumno, así como también la adquisición de las *soft skills*, las cuales no se pueden desarrollar y poner en práctico mediante la enseñanza tradicional.

2.4.3. El trabajo en equipo a veces tiene un efecto positivo sobre los alumnos.

"No más tareas de grupo, al menos hasta que no averigües cómo calificar equitativamente las contribuciones individuales de cada estudiante" (Glenn, 2009). Esta cita, se extrajo de un cuestionario que pasaron entre los alumnos tras realizar un trabajo en equipo. Muchos alumnos consideran que las calificaciones que reciben de estos trabajos a veces no son justas. Esto se debe a que suele haber miembros del equipo que

trabajan más que otros y por tanto la carga de trabajo es distinta para cada individuo. Por ello, si las notas se ven afectadas de forma negativa, la percepción que tendrá el estudiante sobre el trabajo en grupo no será positiva. Ravenscroft, Buckless & Hassall (1999) mencionan en su artículo que los estudiantes pueden tener sentimientos muy negativos hacia el trabajo en grupo en sí y consecuentemente, este método de enseñanza no aumentará su satisfacción con el curso. Esta percepción negativa, además de poder deberse a la percepción injusta a la hora de calificar a los alumnos, se debe en parte también a la ausencia de apoyo y orientación por parte del profesor. Es primordial que el instructor desempeñe un papel central en el proceso, cuyo trabajo debe centrarse en ayudarlos a aprender y evaluar sus conocimientos y habilidades de forma constante.

2.4.4. *Free riding*, *social loafing* o el mínimo esfuerzo son inevitables.

En determinados casos, existen alumnos más reacios a cumplir con las tareas y a comprometerse con los objetivos del equipo. Estos alumnos son conocidos con el término de *free riders*, quienes haciendo el mínimo esfuerzo posible o incluso sin trabajar, se benefician de la calificación del grupo. Así mismo, el término de *social loafing* está muy relacionado con el anterior. *Social loafing* se puede traducir al español como holgazanería social y es la tendencia del estudiante a esforzarse menos cuando se trabaja en grupo que cuando se hace de forma individual. El parasitismo, empleado como sinónimo de *social loafing*, es percibido por los alumnos como una amenaza para realizar eficazmente la tarea. Esto supone una percepción muy negativa entre los estudiantes y por la cual muchas veces no se quiere realizar tareas grupales. Además, puede dar lugar también a la exclusión de algunos alumnos a los cuales se les considera vagos o poco inteligentes.

Con el fin de disminuir esta percepción negativa, se cree que, mediante la implantación de evaluaciones entre los alumnos, denominadas *Peer assessment*, los *free riders* desaparecerán y los miembros del equipo se esforzarán para poder tener buenas evaluaciones por parte de sus compañeros (Boud & Falchikov, 2007). De esta forma se reducirán los conflictos, la calidad de las contribuciones de los miembros individuales aumentará y mejorará la comunicación entre estudiantes. Otra solución frente a este problema podría ser proporcionar a los alumnos la posibilidad de elegir entre el aprendizaje individual o cooperativo (Opdecam & Everaert, 2018). De esta manera, el profesor puede dar a sus alumnos una mayor autonomía y garantizar que aquellos que deciden trabajar en equipo estarán más motivados y, probablemente, se den menos conflictos, reduciendo así el tiempo dedicado por parte del profesor a resolverlos.

2.4.5. El *peer assessment* resuelve todos los problemas.

Con el fin de resolver los conflictos ocasionados por las calificaciones injustas, los profesores han desarrollado una herramienta conocida como *peer assessment*, que concede a los alumnos la oportunidad de evaluarse los unos a los otros, permitiéndoles expresar su experiencia de cooperación con sus compañeros. Este sistema motivaría a los alumnos a desempeñar bien su tarea, permitiría a los profesores tener una idea sobre las contribuciones individuales de cada miembro del equipo e incluso serviría para evaluar las aptitudes individuales de los estudiantes (por ejemplo, comunicación clara o puntualidad). Opdecam & Everaert (2018) consideran que este sistema de evaluación entre los alumnos debería incluirse en todos los trabajos en grupo, ya que permite obtener mejores resultados en este método de enseñanza. No obstante, presenta también inconvenientes. Debido a su importancia, le dedicaremos al *peer assessment* un epígrafe en el que lo desarrollaremos en profundidad.

2.4.6. Guiar el trabajo en equipo es tarea fácil.

Según Opdecam & Everaert (2018) la orientación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la organización de esta metodología, así como la evaluación del propio trabajo en equipo, son frecuentemente subestimadas por los profesores que son nuevos en el *Cooperative Learning*. En ocasiones, los profesores creen que trabajar en grupo es sencillo para los alumnos y que estos saben cómo gestionar los equipos de forma correcta. Sin embargo, en referencia a la orientación y organización de esta metodología, es necesario que el instructor dedique un tiempo significativo para preparar las tareas y asegurar el funcionamiento del equipo, principalmente en las etapas iniciales del sistema de evaluación (Ballantine & McCourt Larres, 2007). Así mismo, a través de las intervenciones del profesor y la evaluación del propio equipo, este puede observar la cohesión y la eficacia de cada grupo. Proporciona también información al instructor sobre las capacidades que han ido desarrollando sus alumnos durante la tarea.

2.4.7. El trabajo en equipo supone menos esfuerzo que el individual.

Los instructores tienen a veces un juicio erróneo sobre el esfuerzo que les supone a los alumnos llevar a cabo una tarea en grupo. Asumen que el hecho de que una tarea sea realizada por cuatro personas reduce el esfuerzo de cada estudiante en tres cuartos en comparación con la tarea individual. Sin embargo, existen evidencias en investigaciones anteriores que muestran que los trabajos en equipo requieren de más tiempo que si cada

alumno lo hiciese de forma individual. Estudios como el de Healy, Doran & McCutcheon (2018) apoyan esta evidencia. En su investigación observaron como los alumnos señalaban que, efectivamente, el trabajo en grupo requiere de más tiempo, además de encontrarlo más difícil y desafiante. El tiempo extra puede explicarse como fruto de que la tarea en equipo implica, por ejemplo, gestionar la coordinación, resolver conflictos como consecuencia de distintas opiniones, explicar las estrategias y soluciones del proyecto y asegurarse de cumplir los plazos establecidos.

Además, podemos añadir a estos siete problemas señalados por Opdecam & Everaert (2018) cuatro factores que subyacen a las experiencias negativas de trabajo en grupo identificadas por Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie & Street (2008). Estas experiencias son: la falta de compromiso del grupo que puede ser tanto motivacional como logístico; el fraccionamiento del grupo que conduce al aislamiento y a la exclusión de los miembros individuales del grupo; la desorganización de las tareas y la manifestación de discusiones y conflictos que puede llevar a los profesores a desanimarse y disolver los grupos (Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie & Street, 2008).

2.5. Factores de éxito del *Cooperative Learning*.

En el siguiente apartado resumiremos los elementos esenciales que debemos tener en cuenta del Aprendizaje Cooperativo basándonos en la teoría de la interdependencia social (Opdecam & Everaert, 2018; Healy, Doran & McCutcheon, 2018). Estos aspectos nos ayudarán a instaurar de forma exitosa el Aprendizaje Cooperativo en la educación contable. Consecuentemente, se reducirán o incluso se eliminarán las sensaciones negativas que hemos expuesto en el apartado anterior, garantizando el éxito de la implantación de esta metodología. Estos factores de éxito son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales, la promoción de la interacción positiva cara a cara y el procesamiento en grupo.

2.5.1. Interdependencia positiva.

Un factor esencial del Aprendizaje Cooperativo y necesario para que este sea efectivo es la interdependencia positiva. Existe interdependencia positiva cuando los alumnos creen que están unidos de una forma tal que uno no puede tener éxito a menos que todos los

miembros del grupo tengan éxito. Esto quiere decir que los alumnos deben trabajar juntos para completar el trabajo y que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás; nadie puede alcanzar sus objetivos si no lo alcanzan también el resto de los componentes del grupo. Así mismo, los miembros del equipo deben de concienciarse de que su parte del trabajo es esencial y deben de realizarlo bien para garantizar la eficacia de la tarea.

La interdependencia positiva puede establecerse, por ejemplo, fijando objetivos comunes, entregando recompensas compartidas, organizando las tareas de forma estructurada y equitativa y también asignando roles a los miembros del grupo (Opdecam & Everaert, 2018; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Kunkel & Shafer, 1997).

2.5.2. Responsabilidad individual.

En una actividad de *Cooperative Learning* es importante que cada individuo sea consciente de su compromiso individual con el equipo. Los alumnos al trabajar en grupo se benefician de ayudarse entre ellos y distribuirse la carga del proyecto, por lo que cada miembro debe de ser responsable de finalizar su tarea y que el trabajo final de todos sea de calidad. La exigibilidad individual requiere que el profesor evalúe de forma particular a cada estudiante y que estos resultados se comuniquen al grupo y al individuo. En ausencia de la exigibilidad individual, un miembro del grupo podría dejarse llevar, hacer su parte correctamente y no prestar atención al resto de tareas del proyecto (Johnson & Johnson, 1989).

Algunas formas de evaluar la responsabilidad individual del alumno son mediante preguntas individuales mientras se supervisa el trabajo de grupo, la elección al azar de un estudiante para presentar los resultados de un grupo o exámenes individuales a cada uno de ellos. Además, si estos exámenes individuales afectan de alguna manera la calificación final de sus compañeros, estaremos introduciendo también interdependencia positiva (Opdecam & Everaert, 2018; Akindayomi, 2015; Edmond & Tiggeman, 2009; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Kunkel & Shafer, 1997).

2.5.3. Habilidades sociales.

Para el funcionamiento efectivo del grupo se necesitan competencias sociales y cooperativas. Los alumnos a través de la formación de equipos ponen en práctica y por tanto aprenden, a escucharse activamente, respetar las distintas opiniones, liderar, resolver conflictos y criticar con tacto. Sin embargo, muchos estudiantes no han trabajado

nunca en equipo y carecen de las capacidades sociales para hacerlo. Estas habilidades deben de ser por tanto enseñadas de igual manera que las habilidades académicas. El profesor debe dedicar tiempo a enseñar y explicar cómo se espera que trabajen en grupo (Opdecam & Everaert, 2018; Healy, Doran & McCutcheon, 2018; Johnson, Johnson, & Smith, 1998).

2.5.4. Promoción de la interacción positiva cara a cara.

La interacción cara a cara se da cuando los alumnos se explican oralmente la naturaleza de los conceptos, la resolución de los conflictos y las estrategias que deberá seguir el grupo. Así mismo, interacción cara a cara significa el intercambio de conocimientos entre los alumnos y la aportación de conceptos entre ellos. Por último, decimos que esta interacción cara a cara es positiva en el sentido de que los estudiantes, comparten recursos, promueven la productividad de los demás ayudándose mutuamente y facilitan y alientan los esfuerzos de cada uno para completar una tarea u objetivos compartidos (Opdecam & Everaert, 2018; Healy, Doran & McCutcheon, 2018; Johnson, Johnson, & Smith, 1998).

2.5.5. Procesamiento en grupo.

El procesamiento en grupo supone el auto análisis del equipo. Esto es, cuánto se están alcanzando los objetivos establecidos y cuánto de bien se mantiene la relación de trabajo efectivo entre los miembros. De esta manera, los miembros del grupo pueden reflexionar e identificar formas de mejorar sus propios procesos de aprendizaje y el de los demás. Según Johnson, Johnson & Smith (1998) al finalizar cada sesión el grupo puede analizar cómo ha sido el funcionamiento contestando dos preguntas: (1) “¿cómo ha contribuido cada uno de forma individual al grupo?” y, (2) “¿qué aspectos puede mejorar cada miembro para que en la próxima sesión el grupo funcione mejor?”. Esta auto reflexión del grupo hace posible que se centren en su mantenimiento como tal, asegura que los componentes reciben *feedback* de su participación y facilita y recuerda a los estudiantes que practiquen de forma consistente las habilidades sociales.

Opdecam & Everaert (2018) afirman que, si somos capaces de hacer conscientes a los alumnos de que su éxito depende también del éxito de los demás, su responsabilidad individual con el equipo, la necesidad de adquirir capacidades sociales, así como la interacción positiva cara a cara y la reflexión del grupo sobre su trabajo diario, la mayoría

de las cuestiones mencionadas en el epígrafe anterior pueden aclararse e incentivar a instaurar el trabajo en equipo efectivo en las clases.

Para terminar este epígrafe sobre los factores de éxito del *Cooperative Learning*, abordaremos unas cuantas recomendaciones que Bay & Pacharn (2017) incluyeron en su artículo y que consideraron útiles para que el profesor las tenga en cuenta y les facilite el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo en el aula.

Para comenzar Bay & Pacharn (2017) aconsejan al profesor estructurar las tareas de tal manera que requiera que sus alumnos interactúen de distintas formas. Por ejemplo, los profesores podrían asignar distintos roles a los estudiantes, así como responsabilidades, tales como, el rol de gerente, administrador, aquel que se encarga de hacer las preguntas, alguien que revise el proyecto, etc. Además, también podrían entregar a cada miembro un papel diferente de investigación y resolución de problemas, asegurándose de esta manera que los alumnos trabajan juntos y que todos participan. En segundo lugar, afirman que muchos profesores tienden a realizar grupos excesivamente grandes. Esto puede dar lugar a un mayor nivel de conflictos, ya que son más los que deben ponerse de acuerdo. Así mismo, hacer grupos de más de cuatro o cinco miembros puede aumentar la percepción negativa de los alumnos sobre esta metodología. Los alumnos pueden llegar a pensar que los profesores imponen tareas en grupo para reducir el tiempo de evaluación. Por esta razón recomiendan que la formación de los grupos no sea de más de cinco miembros. En relación con la formación de los grupos Bay & Pacharn (2017) establecen también que el profesor debe saber cómo se han formado los grupos. Como recomendación, los grupos heterogéneos reducen al mínimo el impacto de las diferencias sociales y además fomentan la participación femenina y de las minorías. Otro consejo que dan los autores es que se deben emparejar a los estudiantes de bajo rendimiento con los de capacidad media. Está comprobado que si los profesores agrupan a los alumnos de bajo con los de alto rendimiento puede ocurrir, o bien que los de menor rendimiento no colaboren o que los de mayor rendimiento impidan que los otros trabajen por temor a obtener menores calificaciones. Bay & Pacharn (2017) mencionan que los profesores deben de dar un margen de tiempo para que el equipo se cohesione y no estar continuamente formando y disolviendo los grupos. En referencia a la personalidad de los estudiantes, es importante que señalemos que los instructores deben tener presente que no todos los alumnos son iguales. Los instructores pueden encontrarse con estudiantes más tímidos y pasivos y por esto los profesores tienen que estar pendientes de que estos no se

sientan excluidos o prefieran no participar en el grupo. Para solucionarlo se recomienda a los profesores que inciten a estos alumnos a trabajar en casa sus propias ideas de forma individual y así en clase tener que compartirlo (Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010). De forma totalmente contraria, pueden existir alumnos demasiado dominantes capaces de no permitir al resto de los alumnos que aprendan y participen. Ante esta situación, se aconseja a los profesores que impartan antes una clase sobre la comunicación interpersonal. De esta manera mostrarán a estos alumnos y en general a todos los estudiantes qué comportamiento se espera del equipo y cómo los miembros del grupo deben hablar y escucharse unos a otros. Una última recomendación que Bay & Pacharn (2017) proponen con motivo de solucionar el problema de las calificaciones grupales injustas, es hacer hincapié en las contribuciones individuales a la hora de calificar al grupo. Para observar la contribución del alumno, el profesor puede hacerse preguntas tales como ¿cuántos participaron activamente la mayor parte del tiempo? De estos miembros del equipo, ¿cuántos estaban totalmente preparados para las reuniones? ¿Qué tan efectivo fue el trabajo conjunto de su equipo en esta tarea? (Opdecam & Everaert, 2018). De esta manera, el profesor puede identificar la cohesión y eficacia de cada grupo y dar una nota justa al equipo. Para terminar, deben buscar formas de recompensar al equipo. Alientan así a los alumnos a trabajar en conjunto y minimizan la aparición de los posibles *free riders* (Bay & Pacharn, 2017; Opdecam & Everaert, 2018).

2.6. El *Peer Assessment*.

En el epígrafe sobre los inconvenientes del *Cooperative Learning* hemos comentado brevemente el término del *Peer Assessment*, ya que se considera una buena solución frente a muchos de los problemas que supone implantar esta metodología. Debido a su importancia para garantizar el éxito de dicho aprendizaje, hemos creído conveniente analizarlo en profundidad. En el siguiente apartado comentaremos qué es el *Peer Assessment*, cuál es su importancia, cómo debe realizarse y porqué los profesores deberían de incluirlo a la hora de implementar el *Cooperative Learning* en el aula. Para ello, haremos una breve revisión de la literatura sobre lo que autores anteriores han comentado sobre este concepto.

El *Peer Assessment*, es un método de evaluación mediante el cual los alumnos se califican entre ellos siguiendo unos determinados criterios de evaluación (Orsmond, Maw, Park, Gomez & Crook, 2013). Estos criterios son, entre otros, la puntualidad, la comunicación clara, el comportamiento profesional, la aportación al trabajo, etc. (Opdecam & Everaert, 2018). Gracias a estos criterios, el profesor puede observar la contribución individual y real de cada miembro del grupo e incluso puede servirle también para examinar las aptitudes individuales de cada uno de ellos.

Así mismo, es preciso realizar este método de evaluación entre los alumnos al emplear el *Cooperative Learning* no solo porque muestra la contribución individual del alumno sino también porque permite reducir aspectos negativos de este tipo de metodología y, además, aumenta la percepción y el desarrollo de otros factores positivos de este tipo de aprendizaje. Opdecam & Everaert (2018) defendieron que este sistema de evaluación previene de los *free riders* (aquellos alumnos que no participan lo suficiente), reduce el conflicto entre los estudiantes, mejora la comunicación y aumenta la contribución individual de cada uno de los miembros del grupo. De la misma manera, Schmulian & Coetzee (2018) notificaron que el *peer assessment* fomenta el aprendizaje activo, la autoevaluación, la autogestión y desarrolla el conocimiento de la materia. Además, los beneficios de esta metodología se extienden más allá del entorno educativo y ayudan a los estudiantes a prepararse para sus futuras carreras en la práctica, desarrollando su capacidad de evaluar el trabajo de los demás y de comunicar dicha evaluación.

En cuanto a cómo debe ser implementado este sistema de calificación, Opdecam & Everaert (2018) establecen que la evaluación puede llevarse a cabo o bien al terminar el trabajo en equipo, distribuyendo una encuesta entre los alumnos, o durante el proceso de aprendizaje, es decir, a lo largo del desarrollo del trabajo en grupo. Así mismo, puede establecerse con o sin disponibilidad de *feedback*, dando retroalimentación al alumno sobre la evaluación que sus compañeros han realizado de él. En el caso de que el *peer assessment* se lleve a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje, la retroalimentación puede ayudar a mejorar el rendimiento de los alumnos considerablemente, puesto que de esta manera los alumnos pueden conocer en qué fallan, qué deben mejorar y por tanto pueden aspirar a mejorar su calificación final. Esta retroalimentación puede o no ser inmediata. De forma inmediata, el *feedback* permite reducir la detención de conocimientos incorrectos, limitando de esta manera la repetición del fracaso. De la misma manera, cabe mencionar que la retroalimentación tiene el potencial de apoyar el

aprendizaje, particularmente en cursos con una estructura jerárquica, como la Contabilidad introductoria o intermedia, en la que los temas se basan directamente en temas de cursos anteriores (Schneider, Ruder & Bauer, 2018). No obstante, la efectividad del empleo de la retroalimentación dependerá nuevamente de la responsabilidad individual de cada alumno. Por tanto, llevar a cabo el *peer assessment* junto con *feedback* inmediato, puede llegar a ser el método más eficaz (Schneider, Ruder & Bauer, 2018).

Añadimos a todo lo anterior, que esta metodología de evaluación debe ser, preferiblemente, anónima. Esto se debe a que quizás, si los miembros del grupo conocen quién y cómo le ha evaluado y qué nota le ha puesto, puede dar lugar a conflicto y generar malas relaciones entre los alumnos. Igualmente, cabe la posibilidad de que esta evaluación sea un consenso grupal, de tal forma que los alumnos en grupo determinen la nota que a cada miembro le corresponde siguiendo unas pautas a la hora de determinar dicha nota. Una vez recogidas las evaluaciones que cada alumno hace del resto de los miembros de su equipo o de la evaluación individual determinada mediante consenso grupal, el profesor puede utilizar esta nota como un porcentaje de la nota final o bien para ajustar la calificación final hacia arriba, como una recompensa, o hacia abajo, como penalización (Opdecam & Everaert, 2018). Es importante señalar, que la calificación total del estudiante no debe basarse únicamente en esta evaluación.

La finalidad de llevar a cabo este tipo de evaluaciones es dar a los estudiantes la posibilidad de expresar su experiencia sobre el trabajo en equipo. Además, como ya hemos mencionado antes, permite conocer la contribución individual de cada alumno, motivándolos para que ayuden en la tarea de forma equilibrada y consecuentemente, garantizar la eficacia del *Cooperative Learning*. Como hemos comentado en apartados anteriores, garantizar el éxito del *Cooperative Learning* supone una mayor participación de los alumnos, una mayor retención de los conceptos, un aumento en el rendimiento del alumno y, además, supone el desarrollo de las *soft skills*. Por todo esto, se cree necesario incluir este sistema de evaluación entre los alumnos que mejoren las aportaciones y la forma de trabajar de cada uno de ellos.

No obstante, su implantación no siempre asegura el éxito del *Cooperative Learning*, y esto se debe a ciertas percepciones negativas e inconvenientes que supone incorporar el *peer assessment* en el aula. Este método no garantiza que cada estudiante sea recompensado justamente por su contribución. La razón es que, a muchos alumnos no les gusta tener que calificar a sus compañeros, incluso haciéndose de forma anónima.

Muchos estudiantes no se sienten cómodos penalizando a los miembros de su equipo. Esto está comprobado en la investigación de Gammie & Matson (2007), quienes descubrieron que, aun sabiendo los profesores que ciertos alumnos eran considerados *free riders* y no contribuían en el desarrollo de la tarea, en las evaluaciones esto no se vio reflejado. Así mismo, la mitad de los alumnos se negaron a realizar este tipo de encuestas, considerando que se reciben calificaciones injustas y poco fiables. Los alumnos argumentaban que algunos miembros del grupo podrían unirse y acordar poner notas bajas a ciertos alumnos, por motivos injusto e irracionales, influyendo negativamente en la calificación final. De la misma manera, puede ocurrir también que incluso implantando el *peer assessment* en el aula, puede no llegar a ser suficiente para evitar que existan estudiantes que no colaboren y se impliquen en la tarea.

Para finalizar, observamos como muchos de los inconvenientes del aprendizaje en grupo y del *peer assessment* guardan estrecha relación con las formas de evaluar y las calificaciones. Por este motivo, hemos creído conveniente mencionar como ciertos estudios cuestionan la necesidad de calificar el trabajo en equipo. Opdecam, Everaert, Van Keer & Buysschaert (2014) determinaron tras su investigación que el Aprendizaje Cooperativo sin calificación es eficaz y que, además, los alumnos obtienen un mayor rendimiento. Sin embargo, habría que analizar en profundidad la metodología sin evaluación para ver sus aspectos positivos y negativos y concluir si, finalmente, es conveniente llevar a cabo un método de enseñanza en el que los alumnos no sean evaluados. Por tanto, hacemos un fuerte llamamiento para que se investigue más a fondo si el uso de las calificaciones limita el Aprendizaje Cooperativo y por tanto es preciso buscar otra forma de compensar al alumno.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Objetivo del Estudio Empírico.

El segundo objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es conocer las percepciones de los alumnos sobre el *Cooperative Learning*. Con esta finalidad, decidimos realizar un estudio empírico que analizase las percepciones de los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas sobre una actividad de trabajo en grupo implementada en las asignaturas de Contabilidad. El estudio se ha llevado a cabo entre aquellos alumnos que, habiendo cursado este año académico 2019-2020 la asignatura de Introducción y Fundamentos en Contabilidad, han realizado la tarea de “Supuesto Global” como una actividad en grupo. Solo cumplían este requisito las dos clases de primer curso del doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Business Analytics, compuestas por 55 y 56 alumnos. La tarea consistió en la resolución de un caso completo de Contabilidad, desde la apertura hasta el cierre, que incluía la elaboración del Libro diario, Libro mayor, el Balance de Situación y la Cuenta de Pérdidas y Ganancias. La duración del Supuesto fue de dos horas. Los dos profesores que llevaron a cabo la actividad asignaron las parejas de forma aleatoria y la calificación del trabajo era única para la pareja. Una vez finalizada la actividad, se les hizo a los alumnos una encuesta para analizar sus percepciones respecto a la tarea propuesta, que analizaremos a continuación.

3.2. Metodología.

Para conocer y analizar estas percepciones hemos elaborado un cuestionario de tipo cuantitativo y cualitativo. Por un lado, el cuestionario contiene preguntas cerradas que facilitarán la recogida de datos concretos, estructurados y estadísticos (preguntas 2,4,5,6,7,8,9). Bridarán conclusiones más generales y objetivas a nuestra investigación. Por otro lado, se han incluido también preguntas de tipo cualitativo, es decir, preguntas abiertas. Este tipo cuestiones son menos estructuradas y aportaran opiniones, motivaciones, recomendaciones, pensamientos o actitudes personales de cada alumno. Hay que añadir que estas cuestiones serán más difíciles de analizar y sus resultados son más subjetivos.

Las preguntas que conforman el cuestionario se han formulado tomando como referencia los formularios de los artículos de Healy, Doran & McCutcheon (2018), Schmulian & Coetzee (2018) y Bay & Pacharn (2017). Gracias a esta combinación de preguntas podremos obtener datos que nos permitan confirmar lo que hasta ahora se ha comprobado y, además, podremos identificar nuevos problemas y oportunidades que podrán ser abordados en líneas de investigación futuras. A continuación, mostraremos el cuestionario que hemos elaborado y explicaremos brevemente la finalidad de cada una de las preguntas de la encuesta.

CUESTIONARIO

1. ¿Quién es su profesor de Introducción y Fundamentos en Contabilidad? *Abierta, obligatoria.*
2. Señale su género: *Cerrada, obligatoria.*
 - Femenino
 - Masculino
3. Indique su nota en la actividad en grupo SUPUESTO GLOBAL (10%) *Abierta, obligatoria.*
4. En general me considero un estudiante: *Cerrada, obligatoria.*
 - Muy mal estudiante
 - Mal estudiante
 - Dentro de la media
 - Buen estudiante
 - Muy buen estudiante
5. En una escala del 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo), califique su experiencia general de trabajar en grupos en el supuesto. *Cerrada, obligatoria.*
6. Indique la medida en la que el supuesto en grupo ha contribuido a mejorar sus capacidades en las siguientes áreas (1= muy negativo 5= muy positivo) *Cerrada, obligatoria, LIKERT.*
 - Resolver conflictos
 - Análisis de los datos
 - Planificación y organización
 - Gestión del tiempo
 - Capacidad de liderazgo

- Capacidades de comunicación
- Capacidad de llevarse bien con otras personas
- Capacidad para debatir cuestiones de manera crítica
- Capacidad de negociación

7. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (1=Muy en desacuerdo 5=Muy de acuerdo) *Cerrada, obligatoria, LIKERT.*

- Trabajar en grupo me permitió aprender de otros estudiantes.
- Trabajar en grupo me ha permitido conocer a otros estudiantes.
- Trabajar en equipo permite participar más en la clase.
- Aprendo más trabajando en grupo que en tareas individuales.
- Comprendo mejor los conceptos cuando trabajo en equipo.
- El trabajo en grupo es de mayor calidad que el trabajo individual.
- Trabajar en grupo me ha permitido poner en práctica capacidades que me serán útiles el día de mañana.
- El trabajo en grupo proporciona una habilidad que es valorada por los empleadores.
- Soy más eficiente trabajando solo que en grupo.
- El trabajo en grupo requiere más esfuerzo que las asignaciones individuales.
- El trabajo de grupo requiere más tiempo que las asignaciones individuales.
- El profesor realiza tareas en grupo con el fin de reducir el tiempo de evaluación.
- Trabajar en grupo es injusto puesto que hay alumnos que no trabajan.
- Algunos individuos obtienen notas más altas de las que merecen en el trabajo de grupo.
- Algunos individuos obtienen notas más bajas de las que merecen en el trabajo de grupo.
- No me importa trabajar en grupos siempre y cuando sea evaluado individualmente.

8. Valore del 1 al 5, que factores consideras importantes a la hora de formar un grupo. (1=peor valoración y 5= mejor valoración) *Cerrada, obligatoria, LIKERT.*

- Trabajar con amigos.
- Trabajar con gente con la que había trabajado bien antes.
- Trabajar con gente que está obteniendo altas calificaciones.
- Trabajar con gente que es muy trabajadora.
- Trabajar con gente que tiene fortalezas diferentes a las mías.
- Trabajar con gente del mismo sexo.

9. ¿Volverías a trabajar en grupo? *Cerrada, obligatoria.*

- SI
- NO
- Tal vez

10. ¿Cuáles son los mejores aspectos de trabajar en grupo? *Abierta, opcional.*
 11. ¿Cuáles son los peores aspectos del trabajo en grupo? *Abierta, opcional.*
 12. Recomendaciones para mejorar la experiencia del trabajo en equipo. *Abierta, opcional.*
 13. Añada aquí, si lo desea, cualquier otro comentario *Abierta, opcional.*
-

En primer lugar, comenzamos el cuestionario con dos preguntas generales. Estas son, quién es el profesor que impartió la asignatura y el sexo del alumno. En segundo lugar, preguntamos sobre la nota final del supuesto para ver el rendimiento medio obtenido entre los estudiantes. Esto nos ayudará a observar si el empleo de esta metodología permite obtener resultados positivos. Seguidamente, hemos querido incluir una pregunta en la que el alumno defina el tipo de alumno que es, “muy mal estudiante”, “mal estudiante”, “dentro de la media”, “buen estudiante” o “muy buen estudiante”, con la finalidad de observar cómo se clasifican en general. A continuación, hemos creído conveniente preguntar sobre la experiencia global (en una escala de 1 al 5) que han tenido los alumnos sobre el trabajo en equipo. A raíz de esta cuestión, hemos introducido tres bloques de preguntas para ir observando posibles causas del porqué de dicha valoración global. Estos bloques de preguntas han seguido la Escala de Likert; este es un método de investigación que permite conocer la opinión del individuo sobre un tema, identificando el grado de acuerdo o desacuerdo de cada pregunta. Estos son los tres bloques de preguntas:

- 1 El primer bloque se ha enfocado en observar si el supuesto global ha permitido el desarrollo de las *soft skills*. Tras la revisión de la literatura, Schmulian & Coetzee (2018), Edmond & Tiggeman (2009) y Jackling & De Lange (2009) determinaron que un factor esencial del *Cooperative Learning* es la adquisición de estas capacidades. Por esto, hemos querido observar si efectivamente los alumnos perciben que han podido poner en práctica estas competencias y mejorarlas.
- 2 En el segundo bloque hemos querido comprobar cuánto están de acuerdo y cuáles son las percepciones de los alumnos sobre cuestiones relevantes a la hora de trabajar en grupo. Incluye afirmaciones relacionadas con el sistema de evaluación, la relación con los compañeros o el grado de aprendizaje que ofrece esta metodología.

- 3 En el último set de preguntas, pretendemos observar qué factores consideran importantes los estudiantes a la hora de formar los equipos: valoran trabajar con amigos, compañeros cualificados, personas del mismo sexo, etc.

Hemos cerrado este bloque de preguntas cerradas con la siguiente cuestión: ¿Volverías a trabajar en grupo? A través de esta pregunta vemos si realmente la metodología impuesta ha tenido un efecto positivo y los alumnos querrían repetir la experiencia.

Para terminar el cuestionario decidimos incluir cuatro preguntas abiertas y opcionales. La finalidad de las dos primeras era conocer qué aspectos consideran los alumnos positivos y negativos de poder trabajar en grupo. Las dos últimas cuestiones recogen posibles opiniones y recomendaciones que pueden servir posteriormente al profesorado para garantizar la efectividad del empleo de esta metodología. En resumen, la finalidad de todas las preguntas es poder conocer las percepciones que tiene estos alumnos sobre el trabajo en equipo y así confirmar lo que autores anteriores han afirmado sobre este tipo de metodología.

A través de la plataforma de Google Forms hemos elaborado y enviado el cuestionario. El plazo para responderlo se inició el 6 de abril y finalizó el lunes 20 del mismo mes. La encuesta se completó de forma anónima y la tasa de respuesta general fue un 75,67 %, 84 alumnos de los 111 a los que se les envió rellenaron el formulario.

3.3. Recogida de datos y análisis de resultados.

En este último apartado del estudio empírico mostraremos la recogida y el análisis de los datos obtenidos por la encuesta. Para ello, hemos creído conveniente dividir este epígrafe en tres partes. Una primera para analizar las preguntas de carácter obligatorio, una segunda para las de carácter opcional y una última que muestra, para cada pregunta, las principales medidas de posición central de estadística descriptiva.

La primera parte del análisis la hemos dividido a su vez en seis temas, de tal manera que, en cada tema, recogeremos las respuestas de las preguntas que tratan del mismo y expondremos los resultados más relevantes. Para la recogida y análisis de estos datos, hemos utilizado como herramienta las tablas dinámicas del Excel. Estos son los seis temas:

- 1 Preguntas relacionadas con el profesor y los participantes: preguntas 1, 2 y 4.
- 2 Preguntas relacionadas con la calificación obtenida: pregunta 3 y dos afirmaciones de la pregunta 7.
- 3 Preguntas relacionadas con el desarrollo de las *soft skills*: pregunta 6 y dos afirmaciones de la pregunta 7.
- 4 Preguntas relacionadas con la formación de los grupos: pregunta 8.
- 5 Preguntas sobre el grado de aprendizaje, comprensión y participación: pregunta 7.
- 6 Preguntas sobre la dedicación y la calidad del trabajo: pregunta 7.

En la segunda parte, analizaremos las respuestas de las preguntas abiertas (Véase el apartado 6.1). Estas son las últimas cuatro preguntas del formulario, las cuales eran opcionales. Para analizar las preguntas sobre los aspectos positivos y negativos de esta metodología, hemos elaborado primero un cuadro que recoge todos estos aspectos mencionados y después hemos destacado aquellos que han sido mayormente repetidos entre los alumnos. Para las preguntas sobre las opiniones y recomendaciones opcionales, hemos mencionado las más señaladas e interesantes.

Una vez comentadas las respuestas de los alumnos, hemos elaborado al final de este epígrafe una tabla resumen que recoge las principales medidas de posición central de la estadística descriptiva, las cuales nos servirán para localizar en qué punto se encuentra la parte central del conjunto ordenado de las respuestas a nuestras preguntas. Estas medidas son: la media aritmética, la mediana y la moda. Señalaremos las medidas más significativas e interesantes. Finalizaremos mostrando la experiencia global del alumno y si estarían dispuestos a volver a repetir la experiencia.

3.3.1 Preguntas cerradas y obligatorias.

Preguntas relacionadas con participantes y el profesor

En primer lugar, de los 111 alumnos a los que se les pasó la encuesta, solo el 75,67% respondieron, esto es, 84 alumnos en total. Partiendo de esta tasa de respuesta, observamos a continuación los datos extraídos de las preguntas 1, 2 y 4:

Respecto al profesor que impartió la clase:

Gráfico 2: Profesor.



Fuente: Elaboración propia

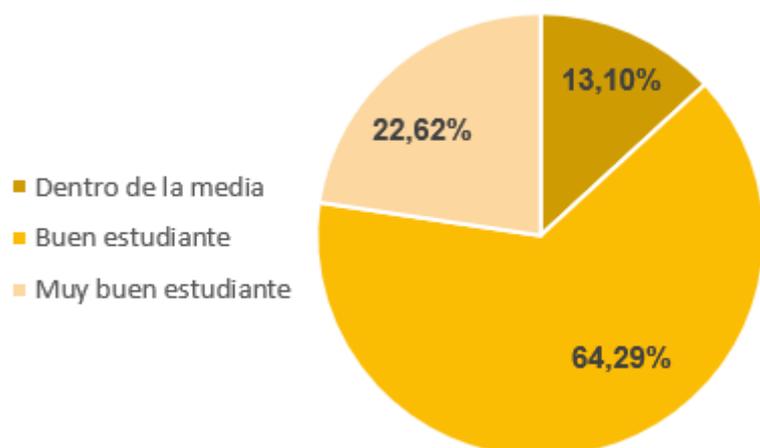
Respecto al género de los encuestados:

Gráfico 3: Género.



Respecto a cómo se considera el estudiante:

Gráfico 4: Tipo de estudiante.



Fuente: Elaboración propia

Preguntas relacionadas con la calificación obtenida

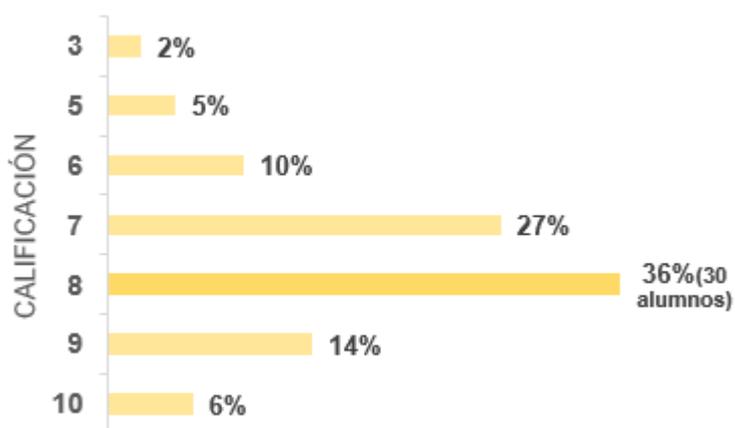
Analizando la tercera pregunta sobre la calificación obtenida en el Supuesto Global por cada pareja, hemos recogido los resultados en el Gráfico 5 y la Tabla 1. Podemos observar como la tasa de aprobados es del 98% y sobre estos, el 77% obtiene una nota entre el siete y el ocho. En la pregunta 7 del cuestionario exponemos varias afirmaciones relacionadas con las calificaciones: “Algunos individuos obtienen notas más altas/bajas de las que merecen en el trabajo de grupo” y “No me importa trabajar en grupos siempre y cuando sea evaluado individualmente” (Gráfico 6). Como resultado, vemos como el 44% de los alumnos considera indiferente el ser evaluado individualmente y el 48% opina que algunos compañeros obtienen notas que no les corresponden.

Tabla 1: Calificación del Supuesto Global.

Promedio	Máximo	Mínimo
7,6	9,8	4,5

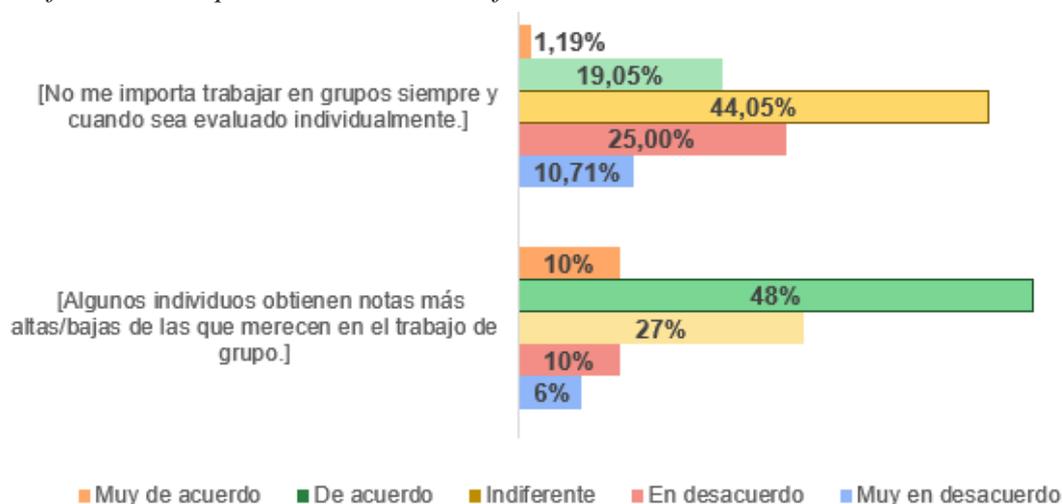
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5: Calificación del Supuesto Global.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6: Percepciones sobre las calificaciones.



Fuente: Elaboración propia

Preguntas relacionadas con el desarrollo de las *soft skills*

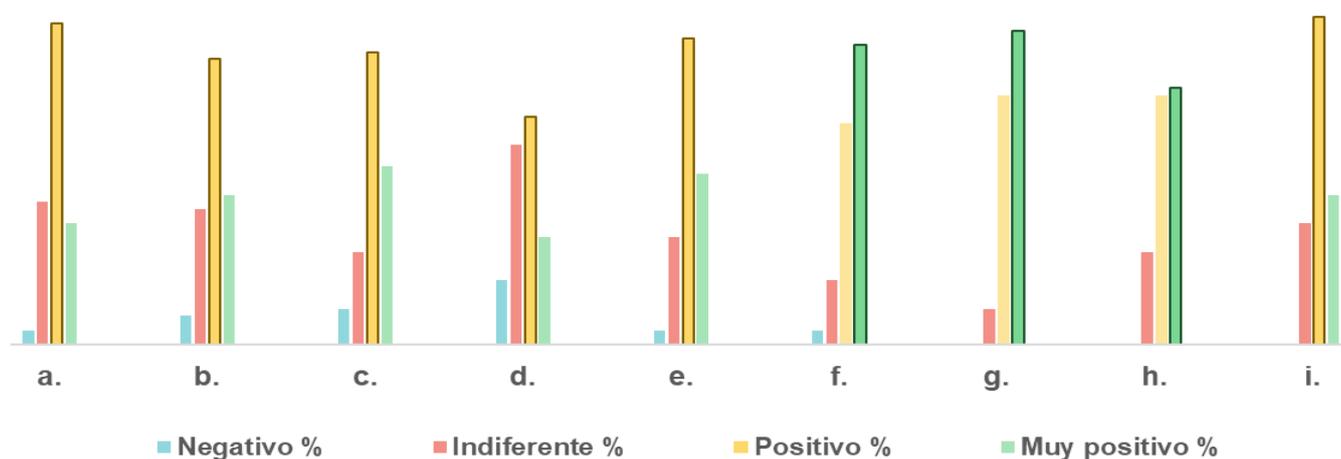
Se pidió a los estudiantes que indicaran, dentro de la escala: “muy negativo”, “negativo”, “indiferente”, “positivo” o “muy positivo”, en qué medida habían percibido que el trabajo en grupo había mejorado sus habilidades en una serie de áreas (Véase en la pregunta 6). Observando los porcentajes de la [Tabla 2](#) y [Gráfico 7](#), podemos resumir que en general el supuesto en grupo ha contribuido a mejorar dichas áreas, destacando “muy positivamente” la capacidad de comunicación (50%) y el relacionarse bien con los compañeros (52%). Sin embargo, la gestión del tiempo ha sido la capacidad con el menor porcentaje obtenido (11%) el cual puede ser explicado por el hecho de que disponían de dos horas para realizar el caso.

Tabla 2: Desarrollo de las soft skills.

	Negativo		Indiferente		Positivo		Muy positivo	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
a. [Resolver conflictos]	2	2%	20	24%	45	54%	17	20%
b. [Análisis de los datos]	4	5%	19	23%	40	48%	21	25%
c. [Planificación y organización]	5	6%	13	15%	41	49%	25	30%
d. [Gestión del tiempo]	9	11%	28	33%	32	38%	15	18%
e. [Capacidad de liderazgo]	2	2%	15	18%	43	51%	24	29%
f. [Capacidades de comunicación]	2	2%	9	11%	31	37%	42	50%
g. [Capacidad de llevarse bien con otras personas]	0	0%	5	6%	35	42%	44	52%
h. [Debatir cuestiones de manera crítica]	0	0%	13	15%	35	42%	36	43%
i. [Capacidad de negociación]	0	0%	17	20%	46	55%	21	25%

Fuente: Elaboración propia

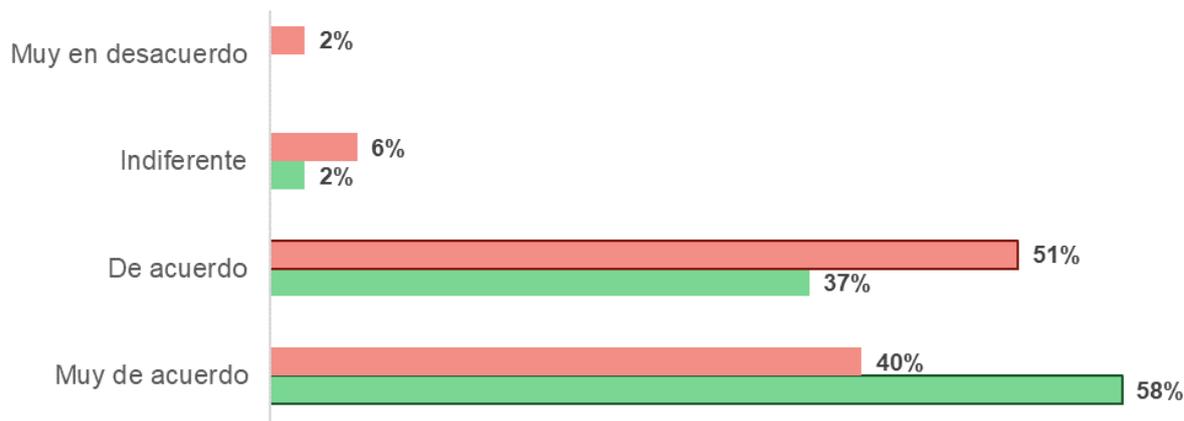
Gráfico 7: Desarrollo de las soft skills.



Fuente: Elaboración propia

Así mismo, como ya expusimos antes, autores como Edmond & Tiggeman (2009) y Jackling & De Lange (2009) afirmaron la importancia de desarrollar estas capacidades para el mundo profesional actual, de tal manera que la adquisición de estas competencias favorecerán la empleabilidad futura de los recién titulados. Por este motivo, quisimos observar si el alumno era consciente de que estas competencias les serían útiles para su futuro profesional y si, además, la adquisición de dichas capacidades era valorado por las empresas (Véase pregunta 7, afirmaciones 7 y 8). Como vemos en el Gráfico 8, los alumnos en su mayoría están “de acuerdo” o “muy de acuerdo, y perciben por tanto que el desarrollo de las *soft skills* será valorado (95%) y útil (91%) en el futuro.

Gráfico 8: Percepción de las soft skills en el futuro profesional.



- [Trabajar en grupo me ha permitido poner en práctica capacidades que me serán útiles el día de mañana.]
- [El trabajo en grupo proporciona una habilidad que es valorada por los empleadores.]

Fuente: Elaboración propia

Preguntas relacionadas con la formación de los grupos

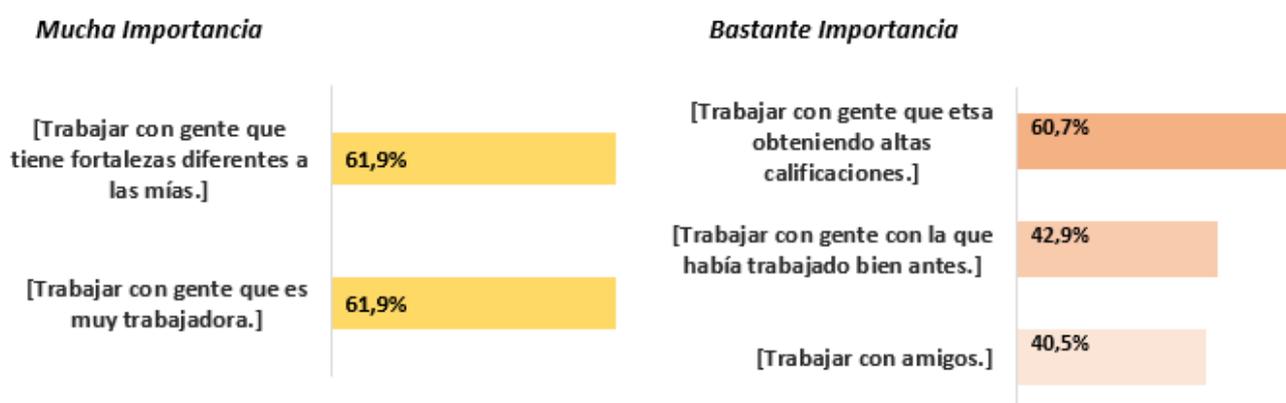
Recordamos que, en este trabajo en grupo, las parejas fueron formadas aleatoriamente por cada profesor. No obstante, hemos querido comprobar qué factores consideran importantes los alumnos a la hora de tener que formar equipos (Tabla 3). Recogemos en la Gráfica 9 los datos más significativos. Observamos que los factores con mayor porcentaje son: “Trabajar con gente que tiene fortalezas diferentes a las mías” (61,9%), “trabajar con gente que es muy trabajadora” (61,9%) y “trabajar con gente que esta obtenido altas calificaciones” (60,7%). Además, señalamos que más del 80% de los alumnos consideran indiferente o no dan ninguna importancia al sexo a la hora de formar equipos.

Tabla 3: Factores a considerar al formar los grupos.

	Mucha importancia	Bastante importancia	Indiferente	Poca importancia	Ninguna importancia
[Trabajar con amigos.]	6 7,1%	34 40,5%	25 29,8%	16 19,0%	3 3,6%
[Trabajar con gente con la que había trabajado bien antes.]	31 36,9%	36 42,9%	12 14,3%	5 6,0%	0 0,0%
[Trabajar con gente que esta obteniendo altas calificaciones.]	16 19,0%	51 60,7%	13 15,5%	4 4,8%	0 0,0%
[Trabajar con gente que es muy trabajadora.]	52 61,9%	30 35,7%	1 1,2%	1 1,2%	0 0,0%
[Trabajar con gente que tiene fortalezas diferentes a las mías.]	52 61,9%	26 31,0%	3 3,6%	3 3,6%	0 0,0%
[Trabajar con gente del mismo sexo.]	0 0,0%	8 9,5%	43 51,2%	7 8,3%	26 31,0%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9: Factores a considerar al formar los grupos.



Fuente: Elaboración propia

Preguntas sobre el grado de aprendizaje, comprensión y participación

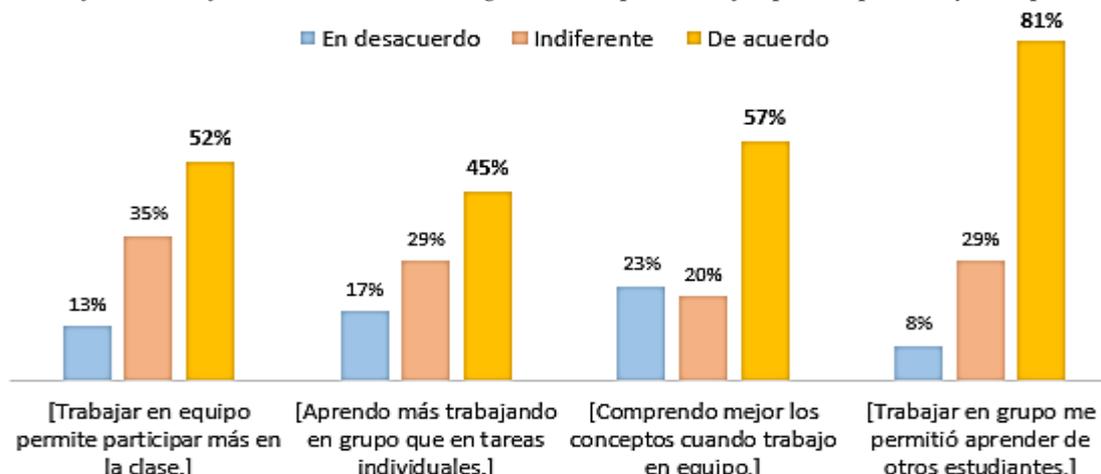
Tras la revisión de la literatura, se afirma que el *Cooperative Learning* aumenta la participación del alumno (Dávila, López & Martín, 2012; Braxton et al., 2000) y esto a su vez, supone una mayor retención y comprensión de los conceptos (Lindquist, 1995). Consecuentemente, se obtiene un mayor rendimiento (Opdecam et al., 2014; Kapitanoff, 2009). Sobre esta última afirmación, volvemos a señalar que la nota media del supuesto global fue de 7,5 y que solo el 2% suspendió. Para confirmar las dos primeras afirmaciones, sobre la participación y retención de conceptos, elaboramos la **Tabla 4** y el **Gráfico 10**. Observamos cómo la mitad de los estudiantes están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” y que el 20-30% consideran indiferente las afirmaciones sobre el hecho de que el trabajo en grupo les ha permitido participar y aprender más y comprender mejor los conceptos. No obstante, el 81% de los alumnos afirmaron que trabajar en grupo les ha permitido aprender de otros alumnos, lo que se puede traducir como un aumento en el aprendizaje.

Tabla 4: Afirmaciones sobre el grado de aprendizaje, participación y comprensión.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
[Trabajar en equipo permite participar más en la clase.]	3 3,57%	8 9,52%	29 34,52%	24 28,57%	20 23,81%
[Aprendo más trabajando en grupo que en tareas individuales.]	5 5,95%	9 10,71%	24 28,57%	27 22,62%	19 22,62%
[Comprendo mejor los conceptos cuando trabajo en equipo.]	3 3,57%	16 19,05%	17 20,24%	20 35,71%	18 21,43%
[Trabajar en grupo me permitió aprender de otros estudiantes.]	3 3,57%	4 4,76%	9 10,71%	41 48,81%	27 32,14%

Fuente: Elaboración propia
pág. 42

Gráfico 10: Afirmaciones sobre el grado de aprendizaje, participación y comprensión.



Fuente: Elaboración propia

Preguntas sobre la calidad y la dedicación del trabajo.

Analizadas las cuestiones relacionadas con la dedicación y la calidad del trabajo en la pregunta 7, extrajimos las siguientes consideraciones (Tabla 5). El 58,30% de los encuestados opinan que el trabajo en grupo es de mayor calidad que el trabajo individual. Las opiniones sobre si los alumnos consideran que eran más eficientes trabajando individualmente fueron muy dispares y no destacamos ninguna respuesta en concreto. Esto mismo ocurrió también con la afirmación “Trabajar en grupo es injusto puesto que hay alumnos que no trabajan”. Así mismo, aproximadamente la mitad de los alumnos consideran que el trabajo en equipo requiere de más tiempo y esfuerzo. Por último, señalar que un 44% de los estudiantes no creen que el profesor lleve a cabo este tipo de actividades en grupo con el objetivo de reducir el tiempo de corrección.

Tabla 5: La calidad y la dedicación del trabajo en grupo.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
[El trabajo en grupo es de mayor calidad que el trabajo individual.]	3,6%	15,5%	22,6%	33,3%	25,0%
	19,0%			58,3%	
[Soy más eficiente trabajando solo que en grupo.]	8,3%	22,6%	25,0%	32,1%	11,9%
	31,0%			44,0%	
[El trabajo en grupo requiere más esfuerzo que las asignaciones]	8,3%	20,2%	23,8%	39,3%	8,3%
	28,6%			47,6%	
[El trabajo de grupo requiere más tiempo que las asignaciones]	7,1%	11,9%	32,1%	38,1%	10,7%
	19,0%			48,8%	
[El profesor realiza tareas en grupo con el fin de reducir el tiempo de]	11,9%	32,1%	42,9%	10,7%	2,4%
	44,0%			13,1%	
[Trabajar en grupo es injusto puesto que hay alumnos que no trabajan.]	6,0%	28,6%	25,0%	34,5%	6,0%
	34,5%			40,5%	

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Preguntas abiertas y opcionales.

Tras leer todas las opiniones de los alumnos sobre las preguntas sobre las aportaciones positivas y negativas, (Véase las respuestas de las preguntas 10 y 11 en Anexos, apartado 6.1) elaboramos la **Tabla 6** que recoge todos los aspectos positivos y negativos mencionados.

Tabla 6: Aspectos positivos y negativos sobre el trabajo en grupo.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Adquisición de nuevos conocimientos	Free riders
Resolución de conflictos	Falta de concentración
Conocer nuevos compañeros	Falta de tiempo para resolver conflictos
Complemento para la formación profesional	Calificación injusta
Distribución del trabajo	Esfuerzo asimétrico
Pluralidad de perspectivas	Descoordinación
Eficiencia en el trabajo	Falta de valoración
Mejor calidad del trabajo	Falta de confianza
Mayor profundidad en las respuestas del trabajo	Falta de comunicación y consenso
Capacidad para mejorar aspectos personales	Desinterés por terceras partes
Afianzar conceptos	Presión: mayor responsabilidad
Implicación en el futuro profesional	Trabajar con personas difíciles con tendencia a liderar
Adquirir nuevas habilidades y fortalecer otras	
<i>**Competencias mencionadas: Comunicación, negociación, coordinación, gestión del tiempo, solidaridad, liderazgo y resolución de conflictos</i>	

Fuente: Elaboración propia

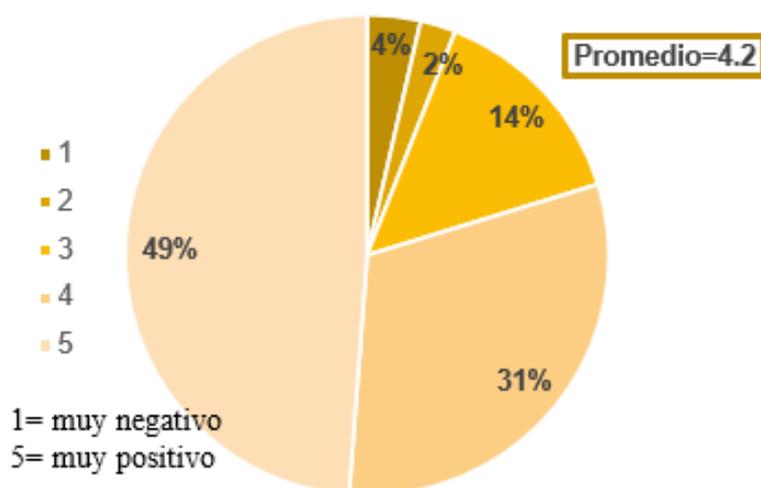
Por un lado, los aspectos positivos más repetidos fueron principalmente el poder compartir y adquirir nuevos conocimientos de otros alumnos y el hecho de poder fortalecer habilidades tales como la comunicación, la resolución de conflictos y la coordinación entre otros. Por otro lado, de entre todos los aspectos a mejorar destacaron los numerosos conflictos que surgen y la pérdida de tiempo que estos suponen. Además, los alumnos *free riders* dan lugar a aportaciones asimétricas en el esfuerzo y en el reparto de las tareas del trabajo. Como resultado, se obtienen calificaciones injustas. Aunque no fue muy repetido, señalamos que se mencionó el hecho de que los grupos deberían ser formados por los propios alumnos y no por el profesor.

En cuanto a las dos últimas preguntas 11 y 12, los alumnos expusieron algunas recomendaciones y comentarios que consideraron oportunos. Tras leer todas las respuestas, observamos que se repetían mucho los comentarios con las ventajas e

inconvenientes comentadas en las dos preguntas anteriores. Entre lo más comentado resaltamos el poder escoger con quien formar los grupos e incorporar evaluaciones tanto grupales como individuales, para así evitar posibles *free riders*.

Para finalizar estas dos primeras partes del análisis de los resultados, queremos terminar exponiendo los datos de la pregunta 5 “*Califique su experiencia general de trabajar en grupos en el supuesto*” y 9 “*¿Volvería a trabajar en grupo?*” En cuanto a la pregunta 5, observamos en la **Gráfico 11** como la experiencia general de los alumnos ha sido calificada como positiva o muy positiva. Así mismo, resaltamos que el 78% de los estudiantes sí repetirían esta experiencia (**Gráfico 12**). A pesar de las percepciones negativas, podríamos interpretar en general los resultados como un éxito la implantación del Cooperative Learning.

Gráfico 11: Experiencia general de trabajar en grupo.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12: ¿Volverías a trabajar en grupo?



Fuente: Elaboración propia

3.3.3 Análisis de estadística descriptiva.

En esta última sección del estudio empírico hemos querido analizar el cuestionario desde la perspectiva de la estadística descriptiva. Una vez analizada y recogida la información extraída de nuestro cuestionario, pretendemos describir de manera general las características y comportamientos del conjunto de respuestas mediante medidas de resumen. Nos centraremos en las medidas de posición central, las cuales tienden a localizar en qué punto se encuentra la parte central de un conjunto de datos de una variable cuantitativa, esto es, numérica. Dado que muchas de nuestras preguntas estaban formuladas para dar respuestas según una escala de valores no numéricos, decidimos darles valores numéricos a estas respuestas para así aplicar estas medidas de posición central. Entre las distintas medidas, decidimos centrarnos en la media aritmética, la mediana y la moda.

Antes de establecer los distintos parámetros numéricos para codificar las respuestas con escala y comenzar a realizar los cálculos, excluimos algunas preguntas. Consideramos que las preguntas 1, 2 y 9 ya se habían explicado antes y no era preciso repetir las y que las preguntas 10, 11, 12 y 13 debían de excluirse también puesto que eran respuestas de opinión y por tanto inmedibles. Como resultado, analizaremos las siguientes preguntas:

3° Indique su nota en la actividad en grupo Supuesto Global (10%).

4° En general me considero un estudiante: (Muy mal estudiante; Mal estudiante; Dentro de la media; Buen estudiante; Muy buen estudiante)

5° En una escala del 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo), califique su experiencia general de trabajar en grupos en el supuesto.

6° Indique la medida en la que el supuesto en grupo ha contribuido a mejorar sus capacidades en las siguientes áreas (1= muy negativo 5= muy positivo)

7° ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (1=Muy en desacuerdo 5=Muy de acuerdo)

8° Valore del 1 al 5, que factores consideras importantes a la hora de formar un grupo. (1=peor valoración y 5= mejor valoración)

Todas, exceptuando la 3ª pregunta, precisan de establecer un sistema de codificación. En la siguiente tabla se exponen los valores numéricos para cada uno de los valores de las distintas escalas.

Tabla 7: Codificación de valores.

Valores	4º Respuesta	5º Respuesta	6º Respuesta	7º Respuesta	8º Respuesta
1	Muy mal estudiante	Muy negativo	Muy negativo	Muy en desacuerdo	Ninguna importancia
2	Mal estudiante	Negativo	Negativo	En desacuerdo	Poca importancia
3	Dentro de la media	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente
4	Buen estudiante	Positivo	Positivo	De acuerdo	Bastante importancia
5	Muy buen estudiante	Muy positivo	Muy positivo	Muy de acuerdo	Mucha importancia

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecido qué valor numérico le correspondería a cada valor de la escala, elaboramos una tabla con las preguntas y las tres medidas calculadas para cada una de ellas. En Anexos podemos observar la **Tabla 9** que muestra por un lado los cálculos según los valores numéricos y por el otro, los cálculos no codificados, es decir, con los parámetros de cada escala. A continuación, mostramos directamente la tabla en términos de escala (**Tabla 8**). Resaltamos algunos datos de cada pregunta:

Pregunta 3ª: observamos como al igual que comentamos antes, la media del supuesto global es 7,5 y la moda es 7,4.

Pregunta 4ª: en referencia al tipo de estudiante, las tres medidas corresponden a “buen estudiante”.

Pregunta 5ª: la experiencia media del supuesto ha sido positiva.

Pregunta 6ª: observamos como en media los alumnos han percibido positivamente el desarrollo de las *soft skills*. En términos de moda destacan “muy positivamente” las siguientes afirmaciones: capacidades de comunicación, capacidad de llevarse bien con otras personas y capacidad para debatir cuestiones de manera crítica.

Pregunta 7ª: entre las distintas afirmaciones que se exponían en esta pregunta, vemos como las respuestas de los alumnos en términos de media son muy dispares. Los

estudiantes están de acuerdo que a través de esta metodología se conoce y se aprende de otros estudiantes, aumenta la participación en el aula y el trabajo realizado es de mayor calidad. Así mismo, afirman también que les ha permitido desarrollar capacidades que les serán útiles el día de mañana. No obstante, no están de acuerdo con el hecho de ser evaluados de manera individual y opinan que no es cierta la afirmación de que el profesor realiza estas tareas con el fin de reducir el tiempo de evaluación. Por último, consideran indiferente el resto de las afirmaciones.

Pregunta 8º: esta pregunta recoge cuestiones sobre las preferencias que tienen los alumnos a la hora de formar grupos. A pesar de que en cuanto a moda los estudiantes consideran bastante importante trabajar con amigos y alumnos con altas calificaciones, en media lo consideran indiferente. Perciben muy importante el hecho de trabajar con compañeros trabajadores y con los que antes se ha trabajado bien, y con aquellos con fortalezas distintas. En cuanto al género, lo consideran indiferente o sin ninguna importancia.

Tabla 8: Medidas de posición central.

Preguntas	Parámetros estadísticos		
	Media	Moda	Mediana
3.	7,5	7,4	7,6
4.	Buen estudiante	Buen estudiante	Buen estudiante
5.	Positivo	Muy positivo	Positivo
6.a	Positivo	Positivo	Positivo
6.b	Positivo	Positivo	Positivo
6.c	Positivo	Positivo	Positivo
6.d	Positivo	Positivo	Positivo
6.e	Positivo	Positivo	Positivo
6.f	Positivo	Muy positivo	Positivo
6.g	Positivo	Muy positivo	Muy positivo
6.h	Positivo	Muy positivo	Positivo
6.i	Positivo	Positivo	Positivo
7.a	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
7.b	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
7.c	De acuerdo	Indiferente	De acuerdo
7.d	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo
7.e	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo
7.f	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
7.g	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
7.h	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo
7.i	Indiferente	De acuerdo	Indiferente
7.j	Indiferente	De acuerdo	Indiferente
7.k	Indiferente	De acuerdo	Indiferente
7.l	En desacuerdo	Indiferente	Indiferente
7.m	Indiferente	De acuerdo	Indiferente
7.n	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo
7.o	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo
7.p	En desacuerdo	Indiferente	Indiferente
8.a	Indiferente	Bastante importancia	Indiferente
8.b	Bastante importancia	Bastante importancia	Bastante importancia
8.c	Indiferente	Bastante importancia	Bastante importancia
8.d	Mucha importancia	Mucha importancia	Mucha importancia
8.e	Mucha importancia	Mucha importancia	Mucha importancia
8.f	Poca importancia	Indiferente	Indiferente

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

El método pedagógico tradicional caracterizado por la transmisión de conocimientos del profesor al alumno y fundamentado en la memorización, ha sido hasta el momento la metodología de aprendizaje predominante. Sin embargo, este método no permite el desarrollo de las *soft skills*, tan necesarias y demandadas en el actual entorno laboral. Consecuentemente, se ha comenzado a investigar el cambio de esta metodología por el *Cooperative Learning*. El *Cooperative Learning* es un método de enseñanza donde la estructura de la clase se basa principalmente en la agrupación de los alumnos en pequeños grupos de trabajo con el fin de realizar una tarea organizada. Esta metodología hace posible el desarrollo de las *soft skills* y, además, aumenta el rendimiento de los alumnos, su participación en el aula y mejora la comprensión conceptual. Ante las investigaciones de este cambio en la enseñanza por el Aprendizaje Cooperativo, el presente trabajo de fin de grado ha tenido como primer objetivo determinar el estado del arte del *Cooperative Learning*. Mediante una exhaustiva revisión de la literatura, hemos definido qué es el *Cooperative Learning*, cuáles son sus ventajas y desventajas y qué factores se deben de tener en cuenta para garantizar su exitosa implantación en el aula. El segundo objetivo de este trabajo ha sido observar las percepciones sobre el trabajo en grupo de los alumnos de la Universidad Pontificia Comillas. Para ello, hemos seguido como metodología un estudio empírico centrado en la elaboración de un cuestionario. Esta encuesta ha sido respondida por aquellos alumnos que, habiendo cursado la asignatura de Introducción y Fundamentos en Contabilidad, han realizado el Supuesto Global en parejas.

La revisión de la literatura nos ha permitido destacar cuatro razones de porqué es preciso cambiar el método de enseñanza tradicional e individual hacia uno cooperativo, caracterizado principalmente por el trabajo en grupo. La primera razón observada es que el *Cooperative Learning* aumenta la participación del alumno en el aula (Dávila, López & Martín, 2012; Braxton et al., 2000). La segunda razón que apoya esta metodología es el hecho de que permite retener y afianzar mejor los conceptos (Kapitanoff, 2009; Lindquist, 1995). Como resultado de estas dos razones, el aprendizaje en el aula aumenta y con ello el rendimiento del alumno. Opdecam et al. (2014), Kapitanoff (2009), Ravenscroft & Buckless (1995), Lindquist (1995) y Ciccotello & D'Amico (1997) compararon en sus investigaciones el rendimiento obtenido por los dos diferentes métodos de enseñanza. Todos concluyen que a través del Aprendizaje Cooperativo el

rendimiento del alumno es mayor. Por último, la razón principal por la que se hace hincapié en la implantación del *Cooperative Learning* es que permite el desarrollo de las *soft skills*. El trabajo en equipo fomenta el desarrollo de capacidades tales como la inteligencia emocional, comunicación oral y escrita, el liderazgo, la adaptabilidad, la resolución de problemas y conflictos interpersonales, la ética laboral, el manejo eficiente del tiempo y las habilidades de trabajo en equipo (Reinig, Whittenburg & Horowitz, 2014; Hosal-Akman & Simga-Mugan, 2010; Edmond & Tiggeman, 2009; Ballantine & McCourt Larres, 2007) Además, estas capacidades empiezan a ser muy demandas en las carreras profesionales y concretamente en los departamentos de Contabilidad (Jackling & De Lange, 2009).

En nuestro estudio empírico hemos observado que, efectivamente, los alumnos perciben el trabajo en equipo como una vía que permite aumentar sus conocimientos y afianzar los conceptos gracias a la interacción entre alumnos. De hecho, el 81% de los estudiantes estuvieron muy de acuerdo con la afirmación “trabajar en grupo me ha permitido aprender de otros alumnos”. Y no solo esto, además de esta percepción sobre el aprendizaje, el 60% de ellos consideran que cuando el trabajo se hace entre varios, este es de mayor calidad que si se hubiese hecho de manera individual. Así mismo, apoyamos la afirmación de que los trabajos en equipos permiten el desarrollo de las *soft skills*, tal y como se deriva de las respuestas de los alumnos. Observando cómo han puntuado los estudiantes la pregunta sobre si el supuesto les ha permitido desarrollar determinadas áreas sociales, vemos como la percepción general de los estudiantes es positiva o muy positiva, destacando la capacidad de comunicación (87%) y el relacionarse bien con los compañeros (94%). Sin embargo, la gestión del tiempo ha sido la capacidad con el menor porcentaje obtenido (11%), lo cual puede ser explicado por el hecho de que solo disponían de dos horas. En cuanto a la importancia de estas habilidades de cara al futuro, los alumnos en su mayoría perciben que el desarrollo de las *soft skills* será valorado (95%) y útil (91%) en el futuro. No obstante, en relación con la participación no podemos confirmar la afirmación de Braxton et al. (2000). Solo la mitad de los alumnos están de acuerdo con que se aumenta la participación en el aula.

Así mismo, tras el análisis de nuestra encuesta hemos observado como muchos de los aspectos negativos de la metodología que han sido señalados por estudios anteriores coinciden con las percepciones de los alumnos encuestados. En primer lugar, Opdecam & Everaert (2018) y Glenn (2009) afirmaron en sus investigaciones que a muchos

alumnos no les gusta realizar este tipo de actividades porque consideran que muchas veces las calificaciones son injustas. Tras la recogida de los datos, podríamos confirmar esta percepción entre los alumnos de la universidad. Señalaban que, como consecuencia de que algunos alumnos no trabajaban, determinadas calificaciones fueron injustas. En segundo lugar, Healy, Doran & McCutcheon (2018) y Opdecam & Everaert (2018) afirmaron que los profesores pueden tener la percepción errónea de que trabajar en grupo requiere de menos esfuerzo para los estudiantes. No obstante, aproximadamente el 60% de los alumnos señalaron que le han dedicado más esfuerzo y tiempo a este supuesto en parejas que a tareas individuales. El tiempo extra puede ser explicado por el hecho de que trabajar en equipo ocasiona conflictos que deben ser resueltos. Y así es, los alumnos señalaron varias veces en las preguntas abiertas que, ante las distintas opiniones que tenían entre ellos, han tenido que resolver conflictos y consecuentemente han perdido y gestionado mal el tiempo. Otra percepción negativa que señalan Opdecam & Everaert (2018) es que los alumnos tienen la percepción de que los profesores realizan este tipo de actividades con el fin de reducir el tiempo de calificación. Sin embargo, el 87% los estudiantes de Comillas no tienen esta percepción o la creían indiferente.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio empírico y las investigaciones anteriores, mencionaremos brevemente un par de recomendaciones con el fin de garantizar el éxito del *Cooperative Learning* en el aula y poder mejorar el aprendizaje del alumno. Estas son las siguientes:

- a. Dedicar tiempo al desarrollo de las relaciones personales y crear confianza y respeto entre los miembros del grupo (Opdecam & Everaert, 2018). Los alumnos señalaron que la falta de confianza les impidió realizar bien la actividad.
- b. Mostrar apoyo y orientación de manera activa.
- c. Permitir a los alumnos formar sus propios grupos. Se evitarán muchos conflictos y serán los alumnos los responsables de elegir con quien desean realizar las actividades. Indirectamente aprenderán a tomar decisiones responsables.
- d. Entregar una evaluación entre los compañeros (*peer assessment*) para conocer las contribuciones individuales y evitar así posibles calificaciones injustas. Dar la opción de *feedback*, respetando siempre el anonimato. Esto podrá reducir los conflictos, aumentar la calidad de las contribuciones de los miembros individuales y mejorar la comunicación entre estudiantes (Boud & Falchikov, 2007).

- e. Calificar doblemente, al grupo y al individuo y garantizar así evaluaciones más justas. Para ello, los profesores deberán tener en cuenta el *peer assessment* que les permitirá observar las contribuciones individuales de cada miembro.

A pesar de estas percepciones negativas, el 78% de los alumnos encuestados sí volverían a trabajar en grupo. Concluimos con todo lo anterior que esta actividad es percibida por los alumnos como una actividad que ha contribuido a la formación y aprendizaje del alumno.

Los dos objetivos que se han propuesto en el presente trabajo muestran varias limitaciones debido a que se trata de una primera fase de investigación. Por un lado, para la revisión de la literatura la búsqueda se inició a partir de 2000 por razones de tiempo y recursos al tratarse de un Trabajo de Fin de Grado. Por otro lado, nuestro estudio empírico presenta también limitaciones. En primer lugar, la muestra de 84 alumnos se considera pequeña y las conclusiones pueden ser imprecisas. De la misma manera, esta encuesta solo se ha repartido entre dos grupos de estudiantes sobre un única asignatura, Introducción y Fundamentos en Contabilidad. Además, solo se ha realizado en la Universidad Pontificia Comillas, universidad privada, por lo que la muestra no es general. Por último, al tratarse de una primera fase de la investigación, únicamente se han analizado los resultados obtenidos en la encuesta desde el punto de vista descriptivo. Sin duda debe continuarse la investigación con análisis de correlación y regresión entre las distintas variables incluidas. De igual modo, este estudio se ha centrado en observar las percepciones que tienen los alumnos sobre este método de enseñanza y no en demostrar, por medio de un experimento, lo que autores anteriores han confirmado.

Concluimos este Trabajo de Fin de Grado con algunas posibles propuestas para futuras investigaciones. Todas las limitaciones que acabamos de mencionar pueden servir para líneas de investigación futuras. Por ejemplo, una posible línea de investigación futura puede incluir un estudio empírico en el que la encuesta elaborada se entregue tanto a alumnos de universidades privadas como públicas y así observar si existen diferencias significativas entre ambos. De la misma manera, en nuestro estudio no hemos establecido relaciones entre variables, por lo que una siguiente fase de investigación podrían realizarse y observar si existen correlaciones significativas. Ante la última limitación mencionada en el párrafo anterior, podríamos proponer un estudio en el que, en lugar de llevar a cabo una encuesta, se realizase un experimento con el fin de controlar dos grupos,

uno de control y otro experimental y así contrastar lo observado con lo concluido por autores anteriores. Por último, hemos observado que el mayor inconveniente que presenta esta metodología es el hecho de que las calificaciones se consideran injustas. Hacemos un llamamiento para que se estudie este campo, así como el empleo del *peer assessment* como posible solución y la búsqueda de otras soluciones.

Desde nuestro punto de vista y experiencia personal, hemos podido experimentar ambas metodologías de enseñanza y por esto podemos afirmar que a través de los trabajos en grupo los alumnos no solo aprendemos más, sino que también nos permite afianzar mejor los conceptos y desarrollar las capacidades interpersonales que mediante el trabajo individual no es posible practicar. Además, hoy en día la adquisición de estas capacidades es tan necesaria a nivel profesional como personal. Por estos motivos creemos firmemente en el empleo de esta nueva metodología en el aula.

5. REFERENCIAS

- Akindayomi, A. (2015). Customized Assessment Group Initiative: A Complementary Approach to Students' Learning. *Accounting Education: an international journal*, 24(2), 102 -122. doi: 10.1080/09639284.2015.1015148
- Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative Learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education + Training*, 49(2), 126-137. doi:10.1108/00400910710739487
- Bay, D., & Pacharn, P. (2017). Impact of group exams in a graduate intermediate accounting class. *Accounting Education*, 26(4), 316-334. doi: 10.1080/09639284.2017.1292465
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. doi:10.4324/9780203964309
- Bonwell, C. C., & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC*, 1-6.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of Active Learning on the College Student Departure Process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. doi:10.1080/00221546.2000.11778853
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18. doi: 10.1080/00091383.1995.9937722
- Ciccotello, C. S., & D'amico, R. J. (1997). An empirical examination of Cooperative Learning and student performance in managerial accounting. *Accounting Education: An International Journal*, 2(1), 1-9.
- Cooper, J. L., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1990). *Cooperative Learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. Long Beach, CA: Institute of Teaching and Learning.

- Cottell, P. G., & Millis, B. J. (1993). Cooperative Learning structures in the instruction of accounting. *Issues in Accounting Education*, 8(1), 40-59.
- Dávila, J. A. M., López, D., & Martín, M. (2012). Does the active participation of students serve as a predictor of good marks achievement? *Working Papers on Operations Management*, 3(4), 71-83.
- Edmond T., & Tiggeman T. (2009). Accounting Experiences in Collaborative Learning. *American Journal of Business Education*, 2(7), 97-100. doi: 10.1080/14703297.2010.498176
- Gammie, E., & Matson, M. (2007). Group assessment at final degree level: An evaluation. *Accounting Education: An International Journal*, 16(2), 185-206. doi: 10.1080/09639280701234609
- Glenn, D. (2009). Students give group assignments a failing grade. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com>.
- Healy, M., Doran, J., & Mccutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: Differences in student perceptions by gender and academic ability. *Accounting Education*, 27(3), 286-308. doi: 10.1080/09639284.2018.1476893
- Hosal-Akman, N., & Simga-Mugan, C. (2010). An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 251-260. doi: 10.1080/14703297.2010.498176
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 8(4), 369-385. doi:10.1080/09639280902719341
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Kapitanoff, S. H. (2009). Collaborative Testing: Cognitive and Interpersonal Processes Related to Enhanced Test Performance. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 56-70. doi: 10.1177/1469787408100195
- Kunkel, J. G., & Shafer W. E. (1997). Effects of Student Team Learning in Undergraduate Auditing Courses. *Journal of Education for Business*, 72(4), 197-200. doi: 10.1080/08832323.1997.10116853.
- Lindquist, T. M. (1995). Traditional versus contemporary goals and methods in accounting education: Bridging the gap with Cooperative Learning. *Journal of Education for Business*, 70(5), 278-284.
- Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82. doi: 10.21676/23897856.746
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, 28(1), 47-58. doi: 10.1080/01443410701413746
- Opdecam, E., Everaert, P., Van Keer, H., & Buyschaert, F. (2014). Preferences for Team Learning and Lecture-Based Learning among First-Year Undergraduate Accounting Students. *Research in Higher Education*, 55(4), 400-432. Doi: 10.1007/s11162-013-9315-6
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about Cooperative Learning. *Accounting Education*, 27(3), 223-233. doi: 10.1080/09639284.2018.1477056
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., & Crook, A. C. (2013). Moving Feedback Forward: Theory to Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-52. doi: 10.1080/02602938.2011.625472
- Schmulian, A., & Coetzee, S. A. (2018). Students' experience of team assessment with immediate feedback in a large accounting class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(4), 516-532. doi:10.1080/02602938.2018.1522295

- Schneider, J. L., Ruder, S. M., & Bauer, C. F. (2018). Student Perceptions of Immediate Feedback Testing in Student Centered Chemistry Classes. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 442-51.
- Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., & Hassal, T. (1999). Cooperative Learning - a literature guide. *Accounting Education: An International Journal*, 8(2), 163-176. doi: 10.1039/C7RP00183E
- Ravenscroft, S. P., & Buckless, F. A. (1995). Incentives in student team learning: An experiment in cooperative group learning. *Issues in Accounting Education*, 10(1), 97-110.
- Reinig, B. R., Horowitz, I., & Whittenburg, G. (2014). Determinants of Student Attitudes toward Team Exams. *Accounting Education: an international journal*, 23(3), 244-257. doi: 10.1080/09639284.2014.908400

6. ANEXOS

6.1. Respuestas de las preguntas abiertas.

10. *¿Cuáles son los mejores aspectos de trabajar en grupo?*

1. Te complementas con tus compañeros.
2. Aprender del otro y saber llegar a acuerdos debatiendo.
3. Que si tienes algo mal tu compañero te lo puede corregir.
4. Conocer gente nueva y diferentes puntos de vista.
5. Que cuando alguien se le escapa algo lo puede pillar el otro y viceversa
6. Compartir conocimientos y aprender de la otra persona
7. El poder realizar los trabajos de una forma que no te habrías planteado y el tener una segunda opinión con todo, que siempre ayuda.
8. Aprendes de otras personas que quizá tengan otro perfil trabajador al tuyo, por tanto, puedes completar tu formación profesional
9. Diferentes puntos de vista
10. Aprender de los demás
11. Complementarse los unos a los otros, apoyo, más ideas
12. La posibilidad de que algo que no sepas tú o tengas dudas tu compañero puede saberlo.
13. No tienes que hacer todo el trabajo tu solo, ya que te repartes las tareas. Otra cosa positiva es que se aportan distintas opiniones.
14. Razonamientos distintos a los tuyos
15. Adquirir nuevos conocimientos y habilidades
16. Diferentes puntos de vista y distribución del trabajo
17. Si existe una buena comunicación, las ideas y conceptos que aporta cada persona pueden servir para mejorar el trabajo y, además, me pueden servir a mí para aprender y mejorar.
18. Especialmente en un examen, a cualquiera se le puede olvidar algo o tardar en hacer algo, está bien tener un equipo que esté ahí en esos momentos de debilidad. También considero que el hecho de que, durante la actividad, mi equipo supervisaba todo mi trabajo al como yo corregía el de mi equipo. En caso de duda o desacuerdo, se debatía hasta llegar a una respuesta razonada, en lugar de arriesgarme y poner la respuesta que me parezca más conveniente a primera vista, que es lo que pasa

cuando hago actividades en solitario.

19. Poder juntar conocimientos de dos personas y tener más puntos de vista sobre un asunto.
20. Que te ayudan a mejorar
21. A lo mejor algo que pensabas que estaba bien no lo está y te lo dice alguien del grupo que ha captado el error
22. Dos mentes mejor que una
23. Que cada uno tiene una perspectiva diferente y puede ver cosas que tú no habrías pensado solo.
24. Escuchar al compañero y razonar
25. Ante las dudas o dificultades siempre hay otra persona que te ayuda a razonar mediante su punto de vista
26. Dos cabezas piensan más que una
27. contrastar nuestros conocimientos
28. Compartir opiniones, saber discutirlos y conocer a la otra persona
29. Afianzar conocimientos y habituarse a trabajar con gente para un futuro
30. Los distintos puntos de vista aportados por los integrantes del grupo.
31. Cuatro ojos ven muchos más pequeños errores y detalles que dos
32. El otro siempre sabe algo que tú no
33. Verificar lo que piensas
34. Gestión y organización
35. Diferentes perspectivas y opiniones, cuando realmente la otra persona me dice que sabe que estoy fallando 100% me lo creo y aprendo.
36. La organización y el aumento de capacidades
37. aprender de los demás
38. Solidaridad, aprendizaje
39. Siendo más personas, es más difícil equivocarse
40. Aprendes de los demás
41. Aprender cosas del resto del equipo
42. Te permite comparar ideas y aprender de otros compañeros
43. Conoces mejor a tus compañeros y aprendes mucho de ellos. Te hacen ver perspectivas diferentes sobre un asunto que a ti no se te habían ocurrido hasta el momento.
44. Puedes compartir conocimientos y diferentes opiniones

45. No te pones tan nerviosa. Sabes que, si tú no sabes algo o dudas, el compañero lo puede saber (y no te quedas estancada). De cara al futuro es imprescindible saber trabajar en grupo en situaciones de estrés como es un examen.
46. La ayuda mutua y el aprender de la otra persona
47. Se aportan ideas distintas a las tuyas
48. Dos podemos ayudar mutuamente.
49. Se aportan puntos de vista diferentes, aprendes de los demás y los demás aprenden de ti.
50. Puntos de vista diferentes
51. Diferentes puntos de vista y errores propios que se pasan por alto
52. Aprender y mejorar viendo las cualidades del compañero
53. Se aportan diferentes puntos de vista
54. Pluralidad de perspectivas
55. Bajo mi punto de vista, y basándome en mi propia experiencia, creo que el trabajo en equipo nos ayuda a desarrollar habilidades de extrema importancia no solo de cara a nuestro futuro profesional, sino que también nos ayuda a desarrollar habilidades que podemos poner en práctica en nuestro día a día. Además, opino que cuando se trabaja en equipo se obtienen resultados mucho mejores que trabajando individualmente ya que gracias a este tenemos la posibilidad de comparar diferentes puntos de vista y formas de abordar diferentes problemas.
56. Aprendes a aceptar otras perspectivas diferentes a las tuyas
57. ¡Consenso y ver las opiniones de cada uno!
58. La Unión de conocimientos
59. La combinación y argumentación de conocimientos
60. Las distintas perspectivas que aporta cada uno de los miembros.
61. La variedad de respuestas y maneras de hacer las cosas, a parte de la mía individual.
62. Coordinación en las tareas
63. Si tienes algún despiste la otra persona puede darse cuenta, hay más creatividad y se reparte el trabajo
64. Fortalecer habilidades como la comunicación, negociación, liderazgo y resolución de conflictos
65. Alguna vez, alguien del grupo puede tener una duda, y resulta muy útil tener un grupo al que poder acudir para resolverla rápidamente. Además, el trabajo es mucho más eficiente.

66. Considero que, a la hora de trabajar, dos preparamos para nuestro trabajo cooperativo en el futuro, teniendo gran importancia la comunicación, el aprender de los demás y la capacidad de entendimiento entre todo el equipo.

11. ¿Cuáles son los peores aspectos del trabajo en grupo?

1. A veces los compañeros no se esfuerzan.
2. Que no trabaje una persona del grupo o no llegar a acuerdos y estancarse.
3. El no estar de acuerdo.
4. Falta de tiempo para debatir y falta de concentración.
5. Ninguno.
6. Que el compañero no se prepare el examen bien.
7. Tener un grupo muy desequilibrado donde unos hacen todo el trabajo y otros nada, pero se lleva todo el mundo el mismo mérito. Si unos no trabajan, los que si tienen que trabajar el doble porque suelen ser personas que quieren hacerlo lo mejor posible y no dejar que la no colaboración de unos afecte la nota.
8. Que no se te valore.
9. Descoordinación, discusiones.
10. Que en ocasiones algunas personas aprovechan tu trabajo para beneficiarse.
11. Coordinarse para quedar un día, si no tienes confianza con tu grupo te cuesta dar tu opinión, es fácil distraerse y acabar hablando de todo menos del trabajo.
12. Que la otra persona vaya sin saber nada confiando en el compañero.
13. Los posibles conflictos.
14. Tiempo y desacuerdo.
15. Si existe algún conflicto y la comunicación entre los integrantes no es la adecuada, es decir, si cada integrante decide hacer caso única y exclusivamente a sus ideas sin escuchar las de los demás.
16. Hay ocasiones en las que tu equipo duda de algo de lo que tú tienes total certeza. Perder tiempo por tener que explicar algo que ya se debería saber no es agradable.
17. El tiempo perdido en discutir con el compañero.
18. Que a veces hay que resolver conflictos entre los miembros
19. Mucha gente no hace nada
20. A veces tienes que trabajar más porque otros integrantes de tu grupo no han hecho lo que se esperaba de ellos

21. Que la otra persona esté desinteresada o directamente no pueda aportar nada. También que no haya una buena comunicación o que ninguno de los componentes sea capaz de ceder de vez en cuando.
22. Que no me concentro tanto, sobre todo si estoy con una pareja con la que no llegó a congeniar bien, y que la responsabilidad de que si yo lo hago mal también repercute en la otra.
23. En la mayoría de los casos, hay una parte de la pareja que no hace nada y se aprovecha de su compañero.
24. Si no hay acuerdo.
25. Cuando no nos ponemos de acuerdo porque cada uno tiene una idea de la que cree estar seguro.
26. La pérdida de tiempo debatiendo.
27. Trabajar con personas que no saben escuchar tus ideas y que crean que lo que dicen es lo verdadero.
28. El roce de personalidades fuertes entre los integrantes del grupo.
29. Las duplicidades
30. Lentitud
31. Cuando no os entendéis muy bien
32. Discusiones
33. Muchas veces si no compartes opiniones con la otra persona acabas tardando mucho en hacer el trabajo.
34. La posibilidad de que se convierta en trabajo individual
35. Puede haber conflictos, pero es importante seguir trabajando en equipo para aprender a solucionarlos de la manera más eficiente.
36. Confusión dentro del grupo.
37. Debatir sobre algo en lo que estamos en desacuerdo cuando vamos a contrarreloj.
38. La capacidad de convencer al otro.
39. En algunos grupos es muy difícil la comunicación y la organización.
40. Que alguno de los miembros no se esfuerce en nada.
41. Los desacuerdos.
42. Que no elijas al compañero, porque en un examen estas suficientemente nervioso como para no conocer suficiente al compañero que te toque. Además, con un amigo tienes más confianza para decirle si lo que ha dicho está mal y así corregirlo, y ambos os conocéis y sabéis los puntos fuertes de cada uno y así plasmarlos en el

examen.

43. Que a veces no siempre estás de acuerdo con otra persona o piensas que haces más
44. Hay veces que hay que ceder, aunque no se esté del todo de acuerdo
45. A veces es complicado decirle a otra persona que está mal lo que está diciendo.
46. Que no se llegue a un acuerdo y te perjudique el trabajo en grupo.
47. En algunos casos, si no se cede se producen conflictos.
48. Pérdida de tiempo cuando hay opiniones diferentes y ninguno cede.
49. Más presión.
50. Puede llegar a ser injusto si el compañero no estudia lo suficiente y espera que el otro lo haga todo.
51. Cuando no se llega a una decisión común fácilmente.
52. Aportaciones asimétricas de esfuerzo al trabajo.
53. El único problema que veo a trabajar en equipo es que en ocasiones debemos cooperar con personas que no están dispuestas a trabajar lo suficiente. Pero a la vez opino que este "problema" es una forma de aprender una valiosa lección, y es que no siempre vamos a trabajar con personas que están dispuestas a darlo todo, y por eso debemos aprender desde jóvenes a manejar este tipo de situaciones.
54. Ponerse de acuerdo en ciertas situaciones.
55. Pues que a veces hay algunos que no trabajan y te dejan a ti con todo el trabajo.
56. La "injusticia" a la hora de otorgar las notas.
57. Cuando hay un desacuerdo.
58. En ocasiones, se pierde mucho tiempo a la hora de tomar decisiones.
59. La diferencia de implicación y estudio de la asignatura y el trabajo según que compañeros
60. Choque de ideas
61. Al ser trabajo en ordenador, para la persona que no tiene el mando del ratón es mucho más difícil concentrarse. Es difícil a veces ponerse de acuerdo en qué es lo mejor para el trabajo.
62. Los conflictos en el equipo.
63. Hay veces en las que puede que tu compañero sepa poco del tema y tengas que dedicar bastante tiempo explicárselo.
64. En algunos casos puede perjudicar en el momento que haya un mal entendimiento y también en los casos donde una persona no presenta intención de trabajar cooperativamente, o simplemente no ayuda a la elaboración del supuesto.

12. Recomendaciones para mejorar la experiencia del trabajo en equipo.

1. Dejar al alumno elegir dicho equipo/pareja.
2. Ninguna.
3. Que no nos digan con tanto tiempo con quien vamos a trabajar para estudiárnoslo mejor
4. Mas tiempo sobre todo para poder discutir adecuadamente y ponernos de acuerdo
5. Ninguno.
6. Que el trabajo en equipo tenga una parte de evaluación grupal y otra individual
7. Evaluar individualmente.
8. Saber escuchar y ser capaz de ceder
9. Desde un principio todos los individuos deben de saber cuál es su tarea.
10. Que el supuesto se haga en grupo y el cuestionario individual
11. Hacer más supuestos de este tipo y dividir su valoración
12. Mi experiencia trabajando en equipo ha sido muy buena. Sin embargo, si tuviese que decir algo para mejorarla, sería evitar el ruido que hacemos todos al hablar con nuestro compañero de trabajo, intentando realizar las pruebas en clases donde estemos más separados unos grupos de otros. Yo creo que, de este modo, podríamos mejorar la concentración en el trabajo.
13. Que cada uno escuche y valore las ideas de los demás
14. Que luego los integrantes del grupo se repartan la nota como ellos quieran para así motivar a todos los integrantes del grupo
15. Simplemente que se informe antes de las parejas y que no se cambien en último momento porque no has tenido oportunidad de ver cómo trabaja la otra persona y pierdes mucho tiempo.
16. Elegir la pareja y más tiempo
17. No decir la pareja que te ha tocado hasta el día del examen, así te aseguras de que todo el mundo estudie su parte
18. Realizar más trabajos en equipos en clase supervisados por el profesor, de manera que se fomentan las relaciones, todos trabajan y el profesor está presente para cualquier duda.
19. Que sea el profesor quien los elija, pero teniendo en cuenta algunos criterios.
20. Ninguna, la verdad

21. Asignar las parejas con otros criterios
22. Elegir nosotros las parejas
23. Comunicarse bien
24. Está bien así
25. Evaluar una parte en grupo y otra individual, así se asegura que todo el mundo vaya bien preparado.
26. Ninguna.
27. Elegir al compañero (para mi es esencial)
28. La verdad es que me ha gustado bastante no sabría cómo mejorar
29. Escuchar más la opinión de los demás.
30. Conocer mejor a las personas con las que se va a trabajar
31. Poder elegir el compañero
32. Variar más los equipos
33. Asegurarse que todos trabajan
34. Puntuar de manera tanto individual como colectiva
35. Ninguna, me parece una experiencia de trabajo bien organizada
36. Coordinarse lo mejor posible.
37. Reparto equitativo de los equipos
38. Mejorar la comunicación del grupo, entender de antemano la materia que se va a tratar
39. Dejar tiempo en clase para trabajar con tu compañero y así poder fomentar la comunicación en el equipo
40. Realizaría ejercicios en parejas, como simulacro para así haya una mejor preparación y entendimiento dentro del grupo para la realización de las pruebas.

13. Añada aquí, si lo desea, cualquier otro comentario.

1. Me gusta que no se pueda elegir grupo y que sea aleatorio.
2. Ninguno.
3. Solo me gusta trabajar en equipo con unas personas.
4. Prefiero trabajar individualmente, mis experiencias en trabajo en equipo no son muy satisfactorias.
5. La asignatura está bien tratada.
6. Creo que el trabajo en equipo se debería fomentar más pues considero que nos

aportaría mucho para nuestra formación y nos vendría bien en un futuro.

7. Hacer más trabajos de este estilo

6.2. Tabla de codificación de valores.

Tabla 9: Medidas de posición central (Tabla completa)

Preguntas	Parámetros estadísticos			Preguntas	Parámetros estadísticos		
	Media	Moda	Mediana		Media	Moda	Mediana
3.	7,5	7,4	7,6	3.	7,5	7,4	7,6
4.	Buen estudiante	Buen estudiante	Buen estudiante	4.	4,1	4	4
5.	Positivo	Muy positivo	Positivo	5.	4,2	5,0	4
6.a	Positivo	Positivo	Positivo	6.a	3,9	4,0	4,0
6.b	Positivo	Positivo	Positivo	6.b	3,9	4,0	4,0
6.c	Positivo	Positivo	Positivo	6.c	4,0	4,0	4,0
6.d	Positivo	Positivo	Positivo	6.d	3,6	4,0	4,0
6.e	Positivo	Positivo	Positivo	6.e	4,1	4,0	4,0
6.f	Positivo	Muy positivo	Positivo	6.f	4,3	5,0	4,5
6.g	Positivo	Muy positivo	Muy positivo	6.g	4,5	5,0	5,0
6.h	Positivo	Muy positivo	Positivo	6.h	4,3	5,0	4,0
6.i	Positivo	Positivo	Positivo	6.i	4,0	4,0	4,0
7.a	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	7.a	4,0	4,0	4,0
7.b	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	7.b	3,9	4,0	4,0
7.c	De acuerdo	Indiferente	De acuerdo	7.c	3,6	3,0	4,0
7.d	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	7.d	3,5	4,0	4,0
7.e	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	7.e	3,5	4,0	4,0
7.f	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	7.f	3,6	4,0	4,0
7.g	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	7.g	4,3	4,0	4,0
7.h	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	7.h	4,5	5,0	5,0
7.i	Indiferente	De acuerdo	Indiferente	7.i	3,2	4,0	3,0
7.j	Indiferente	De acuerdo	Indiferente	7.j	3,2	4,0	3,0
7.k	Indiferente	De acuerdo	Indiferente	7.k	3,3	4,0	3,0
7.l	En desacuerdo	Indiferente	Indiferente	7.l	2,6	3,0	3,0
7.m	Indiferente	De acuerdo	Indiferente	7.m	3,1	4,0	3,0
7.n	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	7.n	3,5	4,0	4,0
7.o	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	7.o	3,4	4,0	4,0
7.p	En desacuerdo	Indiferente	Indiferente	7.p	2,8	3,0	3,0
8.a	Indiferente	Bastante importancia	Indiferente	8.a	3,3	4	3,0
8.b	Bastante importancia	Bastante importancia	Bastante importancia	8.b	4,1	4	4
8.c	Indiferente	Bastante importancia	Bastante importancia	8.c	3,9	4	4
8.d	Mucha importancia	Mucha importancia	Mucha importancia	8.d	4,6	5,0	5,0
8.e	Mucha importancia	Mucha importancia	Mucha importancia	8.e	4,5	5,0	5,0
8.f	Poca Importancia	Indiferente	Indiferente	8.f	2,4	3,0	3,0

Fuente: Elaboración propia