

## **El contrato de aprendizaje como estrategia para el aprendizaje colaborativo en la asignatura “Herramientas Profesionales para la Traducción”**

M<sup>a</sup> Azahara Veroz González  
*Universidad de Córdoba*  
z92vegom@uco.es

Fecha de recepción: 30.06.2013  
Fecha de aceptación: 15.04.2014

**Resumen:** La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado la necesidad de revisar la práctica docente y de articular herramientas que faciliten la integración de los egresados en el ámbito laboral. En este trabajo analizamos el empleo del contrato de aprendizaje (T. Franquet, 2006) como una de las herramientas que incentivan el aprendizaje colaborativo en las asignaturas del grado de Traducción e Interpretación, concretamente en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción. Este trabajo es el resultado de un estudio realizado durante todo el período en el que se desarrolla la asignatura durante el curso 2012-2013 en el que se ha puesto en práctica el contrato de aprendizaje como estrategia para el aprendizaje colaborativo (Serrano y González-Herrero, 1996).

**Palabras clave:** contrato de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, Grado de Traducción e Interpretación, Herramientas Profesionales para la Traducción, mercado de trabajo.

## **The learning contract as a strategy for collaborative learning in the subject "Professional Tools for Translation"**

**Abstract:** The creation of the European Higher Education Area (EHEA) has raised the need to review the teaching practice and assemble tools which facilitate the integration of graduates in the labour market. In this paper, we analyse the use of the learning contract (T. Franquet, 2006) as one of the tools that encourage collaborative learning through the subjects of Translation and Interpretation Degree, specifically in the subject called Professional Tools for Translation. This work is the result of a study conducted during the period 2012-2013, in which the learning contract has been implemented as a strategy for collaborative learning (Serrano and Gonzalez Herrero, 1996).

**Key words:** learning contract, collaborative learning, Translation and Interpretation Degree, Professional Tools for Translation, labour market.

**Sumario:** Introducción. 1. Objetivos. 2. Marco teórico. 2.1. El aprendizaje colaborativo. 2.2. El contrato de aprendizaje. 3. Aplicación práctica. 3.1. Introducción del contrato de aprendizaje en la asignatura "Herramientas Profesionales para la Traducción". 3.2. Participantes. 3.3. Instrumentos y desarrollo. 3.4. Resultados. Conclusiones.

## Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado la necesidad de revisar la práctica docente y de articular herramientas que faciliten la integración de los egresados en el ámbito laboral. Uno de los objetivos que se planteaba era a necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento lo que está desembocando en un verdadero cambio del sistema educativo ya que a Universidad tendrá que dar respuesta a las necesidades que la sociedad nos plantea.

Por ello, los profesores debemos plantearnos formar al alumnado de manera integral, desarrollando en cada estudiante no sólo las competencias propias de cada titulación sino también «fomentar un conjunto de competencias transversales con las que cualquier titulado universitario deberá contar al terminar sus estudios» (Gil Montoya et al., 2007) tal y como menciona el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003):

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

Según esto, en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción, del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, nos planteamos modificar el currículo formativo para adaptarlo a una educación basada en competencias, lo que nos llevó a plantear nuevas metodologías de trabajo basadas en el aprendizaje colaborativo. Para ello nos basamos en el modelo actual del traductor profesional, en el que el alumnado y el profesorado se implicarían de manera activa en dicho aprendizaje.

Para nosotros, una de las principales competencias que debía desarrollar el alumnado era el trabajo en grupo, ya que el trabajo del traductor profesional si bien tiene fama de ser una actividad profesional solitaria, no se trata realmente de una actividad tal, ya que desde siempre

se ha contado con listas de distribución y foros en donde colaborar con los colegas de trabajo y, más recientemente, desde el surgimiento de las redes sociales, se está tendiendo al trabajo colaborativo más que al trabajo competitivo en la búsqueda de la perfección del trabajo realizado.

Para ello nos planeamos durante el curso 2012-2013 la puesta en marcha del contrato de aprendizaje que más adelante explicaremos con el fin de comprometernos mutuamente, profesorado y alumnado, en el desarrollo de esta competencia.

## 1. Objetivos

El presente estudio se plantea el siguiente objetivo principal:

1. Evaluar la aplicación del contrato de aprendizaje y su continuidad en las asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación, en concreto, en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción.

Desarrollado a través de los siguientes objetivos específicos:

2. Establecer el marco teórico del aprendizaje colaborativo y del contrato de aprendizaje.
3. Establecer sus funciones dentro del EEES.
4. Establecer su aplicabilidad en el Grado de Traducción e Interpretación, en concreto, en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *El aprendizaje cooperativo*

La implantación del EEES aúna competencias, valores, actitudes y material propio de la asignatura con el fin de constituir un nuevo currículo formativo. Por ello, el trabajo en grupo, la solidaridad, la cooperación entre compañeros, suponen un punto importante en la enseñanza universitaria, sobre todo, de cara a que nuestros alumnos, una vez haya terminado sus estudios, ingresen de manera satisfactoria en el mercado laboral.

Por ello, desde la introducción de Bolonia, podríamos decir, que el proceso docente necesita un cambio sustancial en la manera de enfocar y aplicar sus objetivos: tutorías, evaluación de trabajo no presencial, trabajos

en grupo, etc., todo ello tiene implicaciones directas con la metodología docente (Zabalza, 2000; Mayor, 2003).

Una de las soluciones que encontramos para la implantación de esta nueva forma de enseñar sería el aprendizaje colaborativo, tanto dentro como fuera del aula, ya que ayudaría a «superar determinadas lagunas generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.» (González, N. y García, M. R, 2007).

El aprendizaje cooperativo se podría definir como una metodología de trabajo en grupo basada en la cooperación de todos los miembros del mismo para la asimilación de competencias, en la que todos los miembros del grupo se implican para desarrollar unas habilidades mixtas, ya sean de aprendizaje, como de desarrollo personal y social. En esta metodología cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás componentes del grupo.

Aunque el aprendizaje cooperativo no es una metodología nueva (Serrano, Pons y Ruiz, 2007), se podría decir esta estrategia de aprendizaje empieza a cobrar fuerza a mediados del siglo pasado, siendo una estrategia sobre la que existen un mayor número de estudios experimentales y correlacionales (Jonhson, 1989) coincidiendo la mayoría de ellos en que gracias a ésta se consigue un aprendizaje más profundo y duradero (Gil Montoya et al., 2007).

Asimismo, podríamos decir, según Santos Rego, que con el aprendizaje cooperativo se pueden desarrollar diversos valores y/o competencias transversales:

- Cooperación y ayuda.
- Solidaridad.
- Respeto.
- Participación social.

A diferencia del aprendizaje competitivo o el aprendizaje individualista, con el aprendizaje cooperativo el alumno no sólo está interesado en su propio trabajo sino que también se interesa por el trabajo de los demás y por ayudar al compañero en caso de no saber desarrollar la función que se le ha empeñado, así como a buscar una solución conjunta en caso de no conocerla. Del mismo modo, según muchos estudios

(Jonhson, 1989, Slavin, 1987), con la cooperación se obtienen mejores resultados que con el aprendizaje competitivo o individualista, adquiriendo además, «una mayor retención a largo plazo de lo aprendido, un empleo más frecuente de razonamiento y una mayor voluntad de desarrollar tareas difíciles» (Gil Montoya et al., 2007).

A continuación exponemos una tabla con las diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (García López, 1996):

<b>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	<b>TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL</b>
Interdependencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo
Responsabilidad individual de la tarea asumida	Responsabilidad sólo grupal
Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Liderazgo compartido	Un solo líder
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo	Elección libre de ayudar a los compañeros/as
Meta: aprendizaje del máximo posible	Meta: completar la tarea asignada
Enseñanza de habilidades sociales	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo	Papel del profesor: evaluación del producto
El trabajo se realiza fundamentalmente en el aula	El trabajo se realiza fundamentalmente fuera del aula

Tabla1. Diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (García López, 1996)

Según esto, a la hora de plantear un nuevo currículo para la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción y basándonos en el listado que nos ofrece Gil Montoya (2007) nos planteamos una serie de competencias que el alumno debía adquirir además de las propias de la asignatura en cuestión:

1. Desarrollar la habilidad de trabajar en grupo.
2. Desarrollo del pensamiento crítico y lógico a la hora de enfrentar situaciones problemáticas.
3. Capacidad para asumir responsabilidades y diferentes roles dentro del grupo.
4. Capacidad de autocrítica y autoevaluación.
5. Búsqueda, selección y organización de la información.
6. Aprendizaje autónomo.
7. Compromiso ético.
8. Actitud de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los compañeros de trabajo.

En definitiva, con el aprendizaje cooperativo no sólo se obtienen mejores resultados académicos sino que también una formación en valores y relaciones interpersonales positivas (Gil Montoya et al., 2007) que facilitarán al egresado su incursión en el mercado laboral.

## *2.2. El contrato de aprendizaje*

Podríamos definir el contrato de aprendizaje como «un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período determinado. En el contrato de aprendizaje es básico un acuerdo formalizado, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución» (Miguel Díaz, 2006).

Asimismo, el contrato de aprendizaje se basa en el principio de que los alumnos son parte activa del sistema de aprendizaje-enseñanza, más que meros receptores de lo que el profesor piensa que es bueno para ellos (Atherson, 1996), es decir, tal y como señala Codde (1996), la educación no debería ser un proceso pasivo, sino activo, y el contrato de aprendizaje es una herramienta que proporciona las bases necesarias para involucrar a los alumnos en dicho proceso de aprendizaje.

Pero, ¿cómo surge el concepto de contrato de aprendizaje? Przesmychi (1996) nos declara que los orígenes de esta herramienta podrían situarse en Francia hacia los años 1957 y 1972, aunque podríamos decir, que hacia los años 80 no es cuando se asienta la pedagogía del contrato con la finalidad de fomentar el autoaprendizaje. Con esta finalidad

Collins, Brown y Newman en 1989 proponen un modelo de contrato de aprendizaje cuya metodología se basa en los siguientes principios (Miguel Díaz, 2006):

La potencialidad de la persona, en este caso del estudiante, para aprender y para gestionar su propio itinerario de aprendizaje.

El concepto de contrato psicológico para el logro de un cambio de conducta determinado.

El compromiso recíproco, formalizado en un acuerdo que conlleva una implicación personal de cumplir el contrato.

La negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado.

El desarrollo de la competencia en el aprendizaje autodirigido.

Este mismo autor propone una serie de competencias muy interesantes a desarrollar en el contrato de aprendizaje:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocimientos.<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Generales para el aprendizaje.<ol style="list-style-type: none"><li>1.1.1. Aprendizaje autónomo.</li><li>1.1.2. Aplicación de estrategias cognitivas en la construcción de conocimiento.</li><li>1.1.3. Aplicación de estrategias metacognitivas de reflexión, autocontrol, autoregulación y autoevaluación.</li><li>1.1.4. Organización y planificación del aprendizaje.</li><li>1.1.5. Aplicación de métodos y procedimientos diversos.</li><li>1.1.6. Auto-motivación y persistencia en el trabajo.</li></ol></li></ol></li></ol> |
|--|

Cuadro 1. Competencias del contrato de aprendizaje (Miguel Díaz, 2006)

1.1 Académicos vinculados a la materia.
1.1.1 Aplicación de procedimientos y métodos específicos de la materia.
1.2 Vinculados al mundo profesional.
1.2.1 Iniciativa.
1.2.2 Organización y planificación del trabajo.
2. Habilidades y destrezas.
2.1. De comunicación.
2.1.1. Expresión oral y escrita.
2.1.2. Argumentación.
2.1.3. Uso de las TICS.
2.2. Interpersonales.
2.2.1. Confianza en los interlocutores: profesorado, etc.
2.2.2. Habilidades sociales
2.2.3. Negociación con el profesorado
2.3. Organización/Gestión personal.
2.3.1. Gestión del propio proceso de aprendizaje
2.3.2. Organización del trabajo personal
2.3.3. Gestión de los éxitos y errores
3. Actitudes y valores.
3.1. De desarrollo profesional.
3.1.1. Responsabilidad profesional
3.1.2. Toma de decisiones
3.1.3. Rigor y fundamentación
3.2. De desarrollo personal.
3.2.1. Responsabilidad en un proyecto
3.2.2. propio de formación
3.2.3. Confianza en sí mismo
3.2.4. Tolerancia consigo mismo
3.2.5. Toma de decisiones

Cuadro 2. Competencias del contrato de aprendizaje (Miguel Díaz, 2006)

Acorde con estas competencias se debe de establecer un contrato de aprendizaje en el cual se establezcan estrategias para alcanzar estas capacidades.

Según todas las fuentes consultadas, el contrato de aprendizaje ha de seguir un protocolo más o menos fijo, siempre abierto a modificaciones según las competencias que se deseen potenciar, no obstante las partes básicas son las siguientes.

- Nombre del o de los estudiantes.
- Nombre del profesor.
- Objetivos principales.



- Medios.
- Cronograma.
- Firmas.

Como podemos ver, el empleo de esta estrategia ha permitido enriquecer su aprendizaje ya que gracias a él el alumnado puede decidir cuáles son los objetivos y finalidades a alcanzar, e incluso expresar cuál va a ser la metodología empleada, si bien, todo esto requiere un cambio de actitud tanto por parte del alumnado como por parte del profesor. De esta manera, Przesmycki (1994) nos explica que «el contrato constituye una herramienta que permite que el alumno sea libre en el sentido de que él sea responsable de sí mismo y pueda expresar sus necesidades y proyectos». Además, «el hecho de que el alumno participe en su negociación le convierte en un sujeto activo de su aprendizaje y fomenta su implicación en los estudios» (Franquet et al., 2006).

A continuación explicaremos cómo hemos puesto en marcha estas dos estrategias, «aprendizaje colaborativo» y «contrato de aprendizaje», en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba.

### **3. Aplicación práctica**

#### *3.1. Introducción del contrato de aprendizaje en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción*

Cuando nos planteamos la impartición de la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción, decidimos desde un primer momento, y tal y como el mismo nombre de la asignatura indica, integrar dentro de la asignatura una metodología que ayudara al egresado en su inserción en el mercado laboral una vez haya terminado sus estudios. Para ello, necesitábamos poner en marcha una metodología que se asemejara a la metodología real de trabajo del traductor con el fin de desarrollar competencias que realmente sirvieran al alumno en su vida laboral futura. Tras documentarnos sobre el tema, observamos que las ventajas que aportaban tanto el aprendizaje colaborativo como el contrato de aprendizaje ayudaban a desarrollar las competencias que considerábamos elementales para esta asignatura.

Cierto es que las ventajas que aportan ambas metodologías son indiscutibles, tal y como hemos descrito en los apartados anteriores y que podríamos resumir en:

1. Habilidad de trabajar en grupo.
2. Desarrollo del pensamiento crítico y lógico a la hora de enfrentar situaciones problemáticas.
3. Capacidad para asumir responsabilidades y diferentes roles dentro del grupo.
4. Capacidad de autocrítica y autoevaluación.
5. Búsqueda, selección y organización de la información.
6. Aprendizaje autónomo.
7. Compromiso ético.
8. Actitud de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los compañeros de trabajo.

Pero, a pesar de todas estas ventajas, hemos de ser conscientes de que también existen algunos inconvenientes, citados por que debemos de solventar, si es posible (González, N. y García, M. R, 2007):

1. Espacios/aulas inadecuadas para el desarrollo de trabajos en grupo.
2. El tiempo para corregir y evaluar se incrementa.
3. Cambio en el sistema de evaluación: continua / final.
4. Absentismo escolar ante los controles.
5. Falta de experiencia del profesorado.
6. Excesivo número de alumnos por aula.

A la que nosotros añadiríamos:

7. Falta de compromiso por parte de algunos alumnos con su grupo de trabajo.

### 3.2. *Participantes*

Esta nueva metodología de trabajo se planteó a todos los alumnos de la asignatura de Herramientas Profesionales para Traducción de segundo curso del Grado e Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba durante el curso 2013-2014. De 120 alumnos, 110 decidieron acogerse al contrato de aprendizaje orientado al aprendizaje cooperativo. De todos ellos sólo 47 alumnos cumplimentaron un cuestionario enviado al final de curso,

si bien, corresponde a un 42% del alumnado que se acogió al contrato de aprendizaje, esta encuesta reflejaba sus opiniones acerca de la metodología empleada y corresponde a una valoración propia del alumno. Para este estudio, hemos tenido en cuenta sobre todo los resultados finales de la asignatura.

### 3.3. Instrumentos y desarrollo

a) Contrato de aprendizaje: Para aplicar estas dos metodologías de forma de combinada, se les ha ofrecido a los alumnos un modelo de contrato de aprendizaje (ANEXO I), dicho contrato de aprendizaje contaba con 4 participantes en el grupo, objetivos, normas, llamadas de atención y firmas, todo ello fijado por el alumnado. Asimismo, se añadía un Anexo al contrato de aprendizaje a todas las prácticas realizadas que incluía: componentes y roles, objetivos específicos, cronograma y firmas; también fijadas por los estudiantes. Decidimos incluir roles que fueran rotativos ya que así, todos aprenderían a hacer todos los trabajos, y hemos creído que era interesante que en cada práctica hubiera un líder diferente, ya que uno de nuestros objetivos era el de asumir diferentes responsabilidades.

b) Tutorías: si bien no se establecieron tutorías pautadas con cada grupo, se establecieron dos días de tutoría: martes después de clase, y viernes toda la mañana. Más adelante evaluaremos este punto.

c) Evaluación: se ha establecido para la evaluación la realización de prácticas (7 puntos de la calificación final), de las cuales cuatro se realizaban en grupo, una individual y un examen final teórico (3 puntos de la calificación final). La puntuación de las prácticas dependía de los resultados que debían obtener, habiendo prácticas que contaban dos puntos y otras uno.

d) Encuesta: al final de la asignatura se ha enviado una encuesta voluntaria a todos los alumnos para evaluar la asignatura desde el punto de vista de la metodología empleada, para autoevaluar su aprendizaje, su nivel de compromiso y el de sus compañeros. Los puntos que son relevantes para este estudio son los siguientes:

1. ¿Cómo evaluarías tu nivel de aprendizaje en esta asignatura? (1-5)
2. Conocías el concepto de contrato de aprendizaje?
3. ¿Ha hecho que te comprometas más a la hora de trabajar en grupo el contrato de aprendizaje? (1-5)
4. ¿Y tu grupo? (1-5)

5. Evalúa el nivel de compromiso de tus compañeros en el proyecto 1, 2, 3 y 5. (1-5)
6. ¿Habéis tenido dificultades con la creación y asignación de roles?
7. ¿Hubieras preferido que te hubiéramos dado los roles para sólo tener que asignarlos?
8. Sugerencias

### 3.4. Resultados

*Contrato de aprendizaje y anexos:* Tal y como hemos comentado de 120 alumnos 110 se decantaron por aprender con esta metodología y firmaron el contrato de aprendizaje en grupos de cuatro personas (la mayoría de ellos, ya que, algunos de ellos, como explicaremos a continuación ha sufrido modificaciones a lo largo del curso), formando en total 27 grupos de trabajo. Todos ellos entregaron el contrato de aprendizaje, aunque no todos ellos han ido entregado los anexos indicando los roles de trabajo, sobre todo al inicio (sólo 13 grupos lo entregaron en el primer proyecto y 24 en el segundo proyecto). Del mismo modo, aunque algunos entregaban el anexo en los primeros trabajos no todos especificaban los roles (en el primer proyecto de los 13 que habían entregado el anexo sólo 4 especificaron los roles, en el segundo proyecto de los 24 que entregaron el anexo todos especificaron los roles). Para solventar este problema se tuvo que penalizar a aquellos grupos que no lo entregaran en los siguientes proyectos, por ello, la tendencia de las entregas del anexo y de la especificación de los roles ha aumentado a medida que avanzaba el curso.

Por otro lado, tres grupos se han visto obligados a dejar de colaborar con algunos de los componentes de los grupos:

Grupo A: dificultad de entendimiento entre los componentes del grupo, debido a diferentes idiomas, culturas y proveniencia. He de añadir que este grupo se formó de manera «artificial», ya que eran alumnos que no habían encontrado grupo y tuvieron que formarlo entre ellos. Se optó en este caso por la separación del mismo, dos de sus componentes se integraron en otros grupos, los otros dos formaron un grupo y se ajustaron las prácticas restantes al número de miembros, en este caso 2.

Grupo B: En diferentes tutorías dos de los componentes del grupo manifestaron su malestar con uno de los integrantes del grupo, alegaban en cada tutoría que estaban intentando solucionar el problema con un

componente del grupo, ya que estaba incumpliendo con el contrato que habían firmado en los siguientes términos:

1. Falta de interés.
2. Falta de integración en el grupo.
3. Retraso o incumplimiento del plazo de entrega a la hora de entregar su respectiva parte de los proyectos anteriores.

Antes de la realización de la última práctica, el grupo decidió cesar su colaboración con esta persona.

Grupo C: En este grupo sucedió algo similar, sólo que no manifestó su malestar con dos integrantes del grupo hasta la última práctica, en la cual decidieron separarse del grupo para unirse a otro grupo.

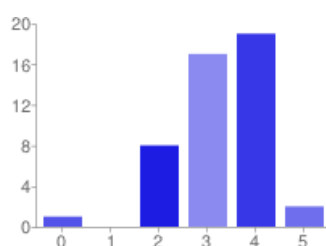
*Tutorías:* al no haberlas pautado, hemos observado que a la hora realizar los proyectos venían muy pocos grupos a tutoría y que la mayoría de ellos venían la semana anterior a la entrega del proyecto. Estas tutorías constaban en la repetición parcial o total de la metodología de realización del trabajo y no en dudas puntuales.

*Evaluación y encuesta:* Con respecto a la evaluación, comentaremos que de los 110 alumnos que optaron por el aprendizaje colaborativo:

- 7 sobresalientes de los cuales 2 son matrículas de honor
- 81 notables
- 17 aprobados
- 5 suspensos, de los cuales 3 de ellos pertenecen a los grupos disgregados citados anteriormente y dos de ellos pertenecen al grupo que ha tenido el rendimiento total más bajo. Es decir, sólo ha suspendido un 4,4 % de los que se acogieron al contrato.

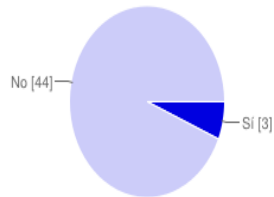
A continuación pasaremos a comentar los resultados de la encuesta:

1. ¿Cómo evaluarías tu nivel de aprendizaje en esta asignatura? (1-5)



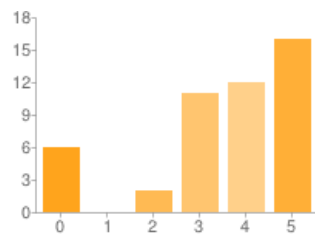
Puntuación	Número de votaciones	Porcentaje
0	1	2%
1	0	0%
2	8	17%
3	17	36%
4	19	40%
5	2	4%

2. ¿Conocías el concepto de contrato de aprendizaje?



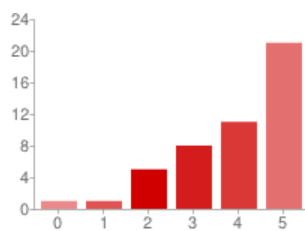
Sí	No
3 (6 %)	44 (94 %)

3. ¿Ha hecho que te comprometas más a la hora de trabajar en grupo el contrato de aprendizaje? (1-5)



Puntuación	Número de votaciones	Porcentaje
0	6	13 %
1	0	0 %
2	2	4 %
3	11	23 %
4	12	26 %
5	16	34 %

4. ¿Y tu grupo? (1-5)



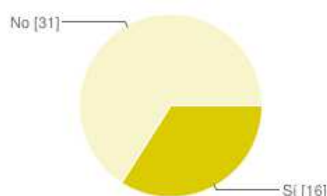
Puntuación	Número de votaciones	Porcentaje
0	1	2 %
1	1	2 %
2	5	11 %
3	8	17 %
4	11	23 %
5	21	45 %

5. Evalúa el nivel de compromiso de tus compañeros en el proyecto 1, 2, 3 y 5. (1-5)

Teniendo en cuenta que cada alumno encuestado ha calificado al menos a 3 compañeros en función de su compromiso diremos que:

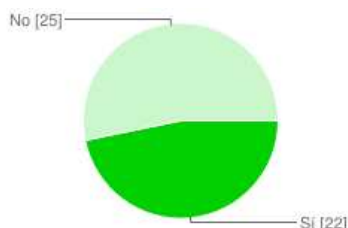
Los alumnos han suspendido a un 8,5 % de sus compañeros, es decir, un total de 4 estudiantes (uno de ellos ha sido suspendido por dos compañeros). Y han aprobado a un 91,5 %.

6. ¿Habéis tenido dificultades con la creación y asignación de roles?



Sí	No
16 (34 %)	31 (66 %)

7. ¿Hubieras preferido que te hubiéramos dado los roles para sólo tener que asignarlos?



Sí	No
22 (47 %)	25 (53 %)

## Conclusiones

Para presentar las conclusiones optaremos por intentar responder a los puntos tratados anteriormente.

En primer lugar, creemos que dentro del EEES es necesario articular mecanismos que permitan a los estudiantes desempeñar labores más activas dentro de su aprendizaje, por ello, pensamos que no sólo es necesario mostrar al alumno como aplicar este nuevo papel que adquiere como protagonista, sino también realizar sesiones formativas para el

profesorado que ayuden a adaptar sus currícula al nuevo marco de EEES, tal y como se está empezando a realizar en la UCO con el Programa de Formación de Profesorado Experto.

En segundo lugar, nos centraremos en la aplicación de esta metodología, el aprendizaje colaborativo y el contrato de aprendizaje.

Consideramos, tal y como nos aclara Gil Montoya et al. (2007) que «el aprendizaje cooperativo es el procedimiento de enseñanza-aprendizaje por excelencia cuando los docentes desean maximizar el aprendizaje de los estudiantes, que un material altamente complejo y difícil sea entendido y dominado y cuando se desea la retención a largo plazo». Por lo que se trata de una herramienta que se ajusta perfectamente con la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Si a esto le añadimos el *contrato de aprendizaje* para sellar el compromiso tanto por parte del alumnado como por parte de profesorado, estamos creando una herramienta, que en nuestra opinión, podrá desarrollar al máximo las competencias que nos fijamos a principio de curso.

Hemos observado que las relaciones interpersonales entre los alumnos han resultado más comprometidas en el aprendizaje colaborativo que en tradicional y que las relaciones con el profesorado, sobre todo de aquellos grupos que se han implicado más han sido mucho más cercanas y enriquecedoras en ambos sentidos.

Cierto es que la carga de trabajo al aplicarse estas metodologías ha sido mucho mayor tanto para el alumnado como para el profesorado, aunque tal y como hemos podido observar en los resultados finales y en las encuestas, el compromiso adquirido durante la asignatura, el repaso de conceptos, la búsqueda de información y el desarrollo de las tareas, así como la fijación de contenidos ha sido mucho más positiva que en el aprendizaje tradicional.

Sin embargo, no todo han sido ventajas y hemos observado que hay aspectos mejorables en la metodología aplicada, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, debido a la falta de experiencia en la aplicación de este tipo de instrumentos en la enseñanza.

Una de las dificultades que hemos encontrado es que algunos alumnos no acuden a la primera clase en donde se expone la metodología de la asignatura lo que conlleva a tener una información sesgada de su aplicación, es decir, no comprenden muy bien el concepto de aprendizaje colaborativo y contrato de aprendizaje. Esto hace que muchos estudiantes



decidan acogerse a ello sin realmente saber el nivel de compromiso que tienen que adquirir desembocando en:

- Unos compañeros trabajan más que otros y por «falso compañerismo» no denuncian este hecho, en el peor de los casos.
- No adecuación de los componentes del grupo.
- Ruptura de grupos, en el mejor de los casos.

Otros de los factores a mejorar sería la realización de tutorías pautadas, si bien requiere un compromiso superior tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, permitiría conocer mejor al alumnado y las dificultades que presentan a la hora de realizar los proyectos, así como realizar un seguimiento más profundo que luego revierta de manera positiva en la evaluación final.

Con respecto a la forma del contrato y del anexo, hemos observado que muchos grupos se han sentido perdidos a la hora de fijar los objetivos y de establecer los roles, por lo que creemos que sería necesario establecer unos objetivos principales con los grupos y en las tutorías pautadas fijar una serie de objetivos secundarios en función de sus intereses. Con respecto a los roles, sería necesario que el profesorado estableciera los roles y que los estudiantes los repartan, de manera que el líder del grupo vaya rotando.

Por otro lado, observando los resultados obtenidos por aquellos que se han acogido a la metodología (de 110 alumnos, un 95,6 % de aprobados y 4,4 % de suspensos, mientras que de 10 alumnos que decidieron no acogerse al aprendizaje cooperativo: 1 suspendió, 3 aprobaron y 6 no se han presentado, por lo que la tasa de fracaso ha sido en este último caso de un 70 %), y las encuestas (sólo un 2 % afirma no haber aprendido nada o poco), pensamos que la utilización de esta metodología es muy positiva para el aprendizaje, aplicando los cambios descritos anteriormente, en la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción.

### Referencias bibliográficas

- ATHERTON, J.S., *Learning and Teaching: Learning Contracts*, UK, 2003 [en línea] Consultado el 12 de enero de 2013 en: [http://146.227.1.20/~jamesa/teaching/learning\\_contracts.htm](http://146.227.1.20/~jamesa/teaching/learning_contracts.htm)
- ANDERSON, G., BOUD D., SAMPSON, J. *Learning Contracts. A practical guide*, Kogan Page, London, 1996 (reimpresión de 2000).
- CODDE, J.R. *Using learning contracts in the college classroom*. Michigan State University, 1996. [En línea] Consultado el 12 de enero de 2013 en: <http://www.msu.edu/user/coddejos/contract.htm>

- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S.E. *Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics*. En: L.B. Resnik (ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1989.
- DE LA CRUZ, A. «Formación del profesor universitario en metodología docente». En: J. Ruiz (coord.): *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén, Universidad de Jaén. 1999.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES, 2006*. [en línea] Consultado el 12 de enero de 2013 en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>
- FRAQUET SUGRAÑES, Teresa et al. «El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria». 4<sup>º</sup>. En: *Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación»*. Barcelona, 5 -7 de julio de 2006.
- GARCÍA LÓPEZ, R. et al. «Técnicas de actitudes». En: R. García López et al., *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp. 15-58. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). 1996.
- GARCÍA, R., TRAVER, J.A. y CANDELA, I. *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE. 2001.
- GIL MONTOYA, CONSOLACIÓN, et al. «Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias». En: *VII Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, JAC07*. Valladolid, Julio de 2007.
- GIL, C. ALÍAS, A., MONTOYA M.D.G. «Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos». En: *VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona, Julio 2006.
- GIBBS, G., «Uso estratégico de la educación en el aprendizaje». En: S. Brown y A. Glasner (edit.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea, Madrid, 2003.
- GONZÁLEZ, N. y GARCÍA, M. R. «El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 42, N<sup>º</sup>. 6, 2007.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. *Cooperation and Competitions. Theory and Research*. Edina, MN. Interaction Book Company. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-Marco Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par competentes*. Guérin. Montreal, 2000.

- SERRANO, J. M. y GONZÁLEZ-HERRERO, M. E. *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula*. Murcia: DM Editores. 1996.
- SERRANO, J. M., MORENO T., PONS, R. M. y LARA, R.S. «Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales». En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). 2008. [en línea] Consultado el 12 de enero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.htm>
- SERRANO, J. M. y PONS, R. M. «Formación de profesores en Métodos de Aprendizaje Cooperativo». En: T. Aguado, I. Gil y P. Mata (Comps.). *Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 20-32). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2007.
- SERRANO, J. M., PONS, R. M. y RUIZ, M.G. «Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos». En: *Revista Española de Pedagogía*, 236,125-138. 2007.
- SLAVIN, R.E. *Cooperative Learning: Student Teams*, 2nd Ed. Wahington. DC:National Education Association, 1987.
- PRZESMYCKI, H. *La Pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. Graó, Barcelona, 2000 (versión original francesa, 1994).

