



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Aprendizaje cooperativo:
rendimiento y satisfacción de
los alumnos de inglés de 2º de
ESO de Bell-lloc del Pla a
corto plazo**

Presentado por: Eduard Cuadrado Pere
Línea de investigación: Métodos pedagógicos
Director/a: Dr. Cayetano Medina Molina

Ciudad: Gerona
Fecha: 18 de diciembre de 2014

RESUMEN:

En el presente estudio se introduce la práctica del aprendizaje cooperativo durante cuatro sesiones en un aula de inglés de tipo homogéneo en segundo de la ESO, en una escuela diferenciada masculina. Se analizan la satisfacción de los alumnos y su rendimiento académico antes y después de haber introducido dichos cambios metodológicos, a través de encuestas de satisfacción, pruebas objetivas sobre lo que se ha trabajado desde un punto de vista académico, y pruebas objetivas de nivel B1 de inglés (Cambridge Preliminary English Test). Se analiza también la idea de satisfacción del alumno. El objetivo de este estudio es poner de manifiesto que la dificultad que conlleva la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula se ve compensada por la satisfacción de los alumnos, y que si bien el rendimiento académico puede disminuir a corto plazo, ello se ve también compensado por el interés que podrá mostrar el alumno a medida que vaya avanzando en el aprendizaje cooperativo, cuyos resultados iniciales ya son muy positivos.

Palabras clave:

Aprendizaje cooperativo, corto plazo, satisfacción alumnos.

ABSTRACT:

In this research the practice of cooperative learning is introduced along four sessions in a second of ESO homogeneous English class, in a male single-sex school. Pupils' satisfaction and their academic performance are analysed before and after introducing these mentioned methodological changes, using satisfaction surveys, objective tests about what has been worked in class from an academic point of view, and level B1 objective tests (Cambridge Preliminary English Test). The idea of pupils' satisfaction is also analysed. The purpose of this investigation is to show that the difficulty of introducing cooperative learning in the classroom is compensated by the pupils' satisfaction, and the fact that the academic performance might decrease in short term, that is also compensated by the attention the pupil is going to be able to pay, as he goes on with cooperative learning, whose initial results are already very positive.

Keywords:

Cooperative learning, short term, pupils' satisfaction.

Índice

RESUMEN:	2
ABSTRACT:.....	3
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Justificación personal.....	6
1.2 Justificación de la literatura.....	7
2. PLANTEAMIENTO	9
2.1 Objetivos (principal y secundarios)	9
2.2 Metodología	9
2.3 Bibliografía principal.....	10
3. DESARROLLO TEÓRICO	11
3.1 Fundamentación teórica.....	11
3.1.1 El Aprendizaje Cooperativo.....	11
3.1.2 Satisfacción de los Alumnos	14
3.1.3 Rendimiento académico.....	14
3.2 Materiales y métodos.....	15
3.3 Resultados y análisis.....	21
4. PROPUESTA PRÁCTICA	28
5. CONCLUSIONES.....	31
5.1 Limitaciones	32
5.2 Futuras líneas de investigación.....	33
6. BIBLIOGRAFÍA.....	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparativa encuestas previas grupo t y c	23
Gráfico 2. Comparativa encuestas previa y posterior grupo t	24
Gráfico 3. Comparativa encuesta única grupo c y posterior grupo t	25
Gráfico 4. Comparativa examen materia explicada durante las clases	26
Gráfico 5. Comparativa exámenes Cambridge anterior y posterior	27

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación personal

Un jefe de estudios me avisó hace ya algún tiempo de un hecho que acaba siendo observable: la experiencia docente de un profesor que lleva 30 años dando clase puede consistir en un primer año de trabajo, más 29 repetidos.

Se habla con frecuencia de la vocación del maestro. En mi opinión, si cabe, la vocación de profesor de secundaria puede ser aún mayor. Tiene como público, año tras año, a alumnos y alumnas entrando en épocas de desequilibrios hormonales, junto con la necesidad de resituarse como individuos frente a los compañeros, la familia, la sociedad. Y también tiene como público a muchos padres superados por el fenómeno descrito en las líneas anteriores.

Y, en medio de todo ello, la velada necesidad de aprender del alumno. Dependiendo de sus circunstancias se manifestará más o menos, persiguiendo resultados académicos, o todo lo contrario. Pero querrá aprender a hacer algo, porque es el primer paso para ser algo, distinto de una mera creación de sus progenitores. Ese algo puede ser académico, o no. Puede ser aparentemente positivo, o no.

En este contexto, el profesor debe trabajar y hacer trabajar. Y existen varias maneras de hacer trabajar, ya sea de modo individual, competitivo o colaborativo, aunque la mayoría de los profesores tengan aún en mente el aprendizaje individual (Pujolàs, 2008).

Recientemente, en una visita al Colegio Montserrat de Barcelona, la experta pedagoga Montserrat del Pozo recomendaba que el primer paso para cualquier proceso debiera ser cambiar la propia aula, empezar a trabajar de modo distinto. También advertía que la formación en el siglo XXI debe articularse a través de libros e internet, bastando dichos medios al profesor que realmente quiere formarse.

Ante todas las teorías educativas, el presente trabajo solo busca empezar a hacer trabajar de modo distinto a los alumnos. Concretamente, alumnos de segundo de la ESO, en una escuela diferenciada, en la asignatura de inglés, y con un grupo de alumnos tendente a la homogeneidad.

Cuando tratamos con un grupo de alumnos de segundo de la ESO percibimos que el concepto de satisfacción del alumno con la situación pasa a ser importante. En primaria puede ser relativamente fácil hacer trabajar a los alumnos de cualquier modo (individual, competitivo, colaborativo), con un poco de paciencia, pero cuando llegamos a estas edades ya no todo convence, ni todo es realizable, y el profesor puede acabar dando demasiada importancia a la disciplina, porque los alumnos tienden a la disrupción. Mi intención es buscar cómo evitar que dicha disrupción sea fuente de conflictos, canalizándola o eliminándola, para que el profesor de secundaria pueda ocuparse de mejorar desde un punto de vista pedagógico.

Así pues, aunque el trabajo sea breve y el período en el que se haya podido llevar a cabo el trabajo de campo sea aún más breve, habrá un interés en analizar resultados de satisfacción del alumnado, más allá de resultados académicos.

1.2 Justificación de la literatura

Existe un artículo cuyo título ya es suficientemente significativo, acerca de la preocupación principal de quien quiera poner en práctica el aprendizaje cooperativo: *El aprendizaje cooperativo vuelve a la universidad, ¿qué evidencias hay de que funcione?* Los hermanos Johnson y el también profesor de la Universidad de Minnesota Karl A. Smith (1998) se preguntan y dan respuestas en dicho artículo a la duda que acecha a todos los profesores a la hora de aplicarlo. La respuesta es clara: funciona, y se consiguen más logros individuales por esta vía que por la del trabajo competitivo o individual.

No obstante, lo que a nosotros nos ocupa es 2º de la ESO y, más concretamente, queremos saber qué sucede a corto plazo, porque todos los profesores que intenten aplicar dichas metodologías van a tener un periodo inicial cortoplacista, en el que deberán poder trabajar y obtener resultados, independientemente de que a largo plazo haya estudios u otros compañeros que aseguren que funciona.

Concretamente, nos interesa medir la satisfacción de los alumnos, que constituye un dato fundamental acerca del trabajo que se lleva a cabo en el aula, así como el rendimiento académico de los alumnos. Domingo (2008) afirma que existe una experiencia demostrada con estudiantes universitarios, que tanto él como los demás miembros del Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo (GIAC) han podido comprobar.

Sin embargo, en dicho artículo existe un amplio argumentario sobre rendimiento académico, pero sobre satisfacción tan solo se menciona que “incrementa la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y promueve actitudes más positivas hacia la materia de estudio”. Todo ello se basa en el estudio de Cuseo (1996), que abordaremos en el marco teórico.

Así pues, parece que podría ser de utilidad centrar el estudio ya abordado por otros autores sobre satisfacción y rendimiento académico de los alumnos en 2º de la ESO, con las circunstancias indicadas anteriormente.

2. PLANTEAMIENTO

2.1 Objetivos (principal y secundarios)

El presente estudio persigue analizar el impacto de la metodología cooperativa y participativa sobre la satisfacción y resultados académicos de los alumnos.

En segundo lugar, como objetivo secundario se pretende delimitar conceptualmente la satisfacción de los alumnos en el presente contexto, así como su rendimiento académico.

La hipótesis que se proponen verificar son, primeramente, demostrar que simplemente a corto plazo ya existe un incremento en la satisfacción del alumno de 2º de la ESO cuando se trabaja cooperativamente en clase.

Por otra parte, también querríamos verificar el resultado es, a corto plazo, al menos inocuo desde un punto de vista académico, esto es, que el rendimiento académico del alumno no desciende en exceso.

2.2 Metodología

Realizaremos una revisión bibliográfica consistente en las principales fuentes útiles para el presente estudio.

Por otra parte, usaremos una encuesta para medir el nivel de satisfacción de los alumnos que nos ocupan en el presente trabajo. Nos basaremos en la encuesta realizada por Diener y otros (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), que goza de todo el prestigio internacional a la hora de medir la satisfacción personal.

Más concretamente, usaremos la traducción que contiene el trabajo de Francisco Luis Atienza y otros (Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000), al estar dirigido a un público adolescente.

Finalmente, también serán de utilidad tres pruebas objetivas distintas, para medir a nivel académico el impacto del cambio metodológico a corto plazo.

Para medir y comparar los datos resultantes aplicaremos una metodología cuantitativa.

2.3 Bibliografía principal

No se puede hablar de aprendizaje cooperativo en España sin hablar de Pujolàs, o del GIAC (Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo). Dicho grupo nació precisamente después de una visita de los hermanos Roger y David Johnson a la Universitat Politècnica de Catalunya en el año 2000.

En el presente estudio tenemos obviamente presentes los trabajos de Domingo o Rué, en tanto que miembros del GIAC.

También tenemos presentes las investigaciones de Pujolàs, en especial su 9 *ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (2008).

Por último, también tenemos en cuenta los trabajos de los mundialmente reconocidos hermanos Johnson y Johnson, padres del aprendizaje cooperativo moderno. Especialmente su obra en la que trabajan con Holebuc, *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1999).

3. DESARROLLO TEÓRICO

3.1 Fundamentación teórica

Dividiremos el presente apartado en tres partes, al estar suficientemente diferenciadas y tener relevancia en el presente estudio, esto es, Aprendizaje Cooperativo, Satisfacción de los Alumnos y Rendimiento Académico.

3.1.1 El Aprendizaje Cooperativo.

La investigación sobre el aprendizaje cooperativo tiene una larga trayectoria académica, tanto en su estudio teórico como en la dimensión práctica del mismo. Existen más de 600 estudios empíricos sobre el aprendizaje cooperativo (Cassany, 2004), lo cual nos conduce a la idea de que una inmensa mayoría de aspectos, parámetros y variables sobre la temática deben de estar cubiertas de modo científico.

Desde el punto de vista práctico, históricamente los ejemplos son numerosos. Así, Sócrates formulaba preguntas a sus alumnos y les exhortaba a plantearse problemas, sustituyendo la clase magistral por sus famosas clases peripatéticas. Quintiliano o Séneca insistían en los beneficios de enseñarse los unos a los otros. De este último es la afirmación “qui docet discet” (Johnson & Johnson, 2005), que puede ser traducida como “quien enseña, aprende el doble.

Una definición ya clásica del aprendizaje cooperativo (en adelante, AC) es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson, & Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, 1999).

A partir de esta definición podremos analizar los dos elementos esenciales que desde el punto de vista práctico deberemos atender para llevar a cabo prácticas de AC: procesos y objetivos. El objetivo, según esta definición clásica, es aumentar al máximo

el aprendizaje de todos, esto es, también a nivel individual. Sin embargo, en tanto que la parte más patente o visual de tales prácticas son los procesos para llevarlas a cabo, es posible confundir los objetivos con los medios. La interacción no es en sí misma una finalidad. La finalidad es aumentar el aprendizaje.

Sin embargo, el AC perseguirá que en dichos procesos la interacción sea tal que no pueda llegarse a conseguir los objetivos individualmente, sino que se necesite de la consecución de los objetivos del grupo para conseguir los individuales. Es lo que Johnson, Johnson y Holebuc (1999) definirán como interdependencia positiva. Esta interdependencia positiva se plasma en el aforismo “o nadamos juntos o nos hundimos todos”, y persigue que el alumno se sienta individualmente responsable del aprendizaje de todos.

Por otra parte, también podemos definir AC como el término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de manera coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje (Rué, 1991).

En cualquier caso, el AC plantea nuevos retos y perspectivas por el mero hecho del cambio metodológico. Dicotomías que podrían no plantearse en una clase magistral tradicional, habrá que abordarlas por el mero hecho de intentar trabajar cooperativamente. Así, se genera la decisión de apostar por la homogeneidad o la heterogeneidad en los grupos.

Tradicionalmente se había entendido la homogeneidad en los grupos como elemento cohesionador de los mismos, y precisamente la diversidad era una fuente de conflictos y tensiones. Existía una lógica de la homogeneidad. No obstante, Pujolàs (1997) aboga por la lógica de la heterogeneidad, en el sentido de que si esperamos que alumnos diferentes funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sean posibles basadas en esta heterogeneidad. Una de las manifestaciones más realistas de la heterogeneidad es una escuela inclusiva,

en la que puedan aprender conjuntamente, y convivir, personas con o sin alguna discapacidad y, en general, personas distintas, independientemente de sus diferencias.

Según Pujolàs (2002), en un grupo cooperativo se da esta heterogeneidad y también una interdependencia positiva, es decir, el alumnado aprende y hace que el resto del equipo también aprenda. Hay una responsabilidad individual. Todos los miembros del equipo son imprescindibles porque tienen un rol que tienen que cumplir y deben aportar su parte. Hay un liderazgo compartido, todos son iguales, nadie se siente superior a otro y si todos realizan su tarea ello traerá el éxito al equipo.

Esta interdependencia positiva es una idea originaria de Johnson y Johnson (1999), y se plasma en el aforismo “o nadamos juntos o nos hundimos todos”, y persigue que el alumno se sienta individualmente responsable del aprendizaje de todos.

Como recoge Pujolàs (1997), la filosofía del grupo cooperativo parte de que todas las personas son importantes en el aula. Todas ellas son necesarias porque aportan su aprendizaje, no excluyéndose a nadie, y si alguien necesita ayuda se le presta. Deben valorarse las diferencias de los alumnos, así como rechazar las desigualdades. Los grupos se formarán de modo heterogéneo y estarán compuestos por tres, cuatro o cinco miembros.

Por todo ello, lo que se consigue con las técnicas de AC es que los alumnos puedan actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, de modo que se puedan implicar más con la materia de estudio y con sus compañeros. Los modos de aprendizaje basados en el individualismo o en la competitividad acaban fácilmente dominados por un grupo de alumnos que asumen la materia y el ritmo, mientras que hay un reducto que queda sistemáticamente fuera.

3.1.2 Satisfacción de los Alumnos

Desde el punto de vista de un profesor de la ESO la satisfacción del alumno cobra gran relevancia, en tanto que, como se ha apuntado anteriormente, llega al aula la época de la disrupción.

Según Cuseo (1996), la satisfacción de los estudiantes incrementa con la práctica del AC. La experiencia de aprendizaje pasa a enriquecerse y aumenta el interés sobre los contenidos. En el mismo sentido, Domingo (2004) afirma:

“La aplicación de técnicas de AC tiene como resultado una mayor persistencia de los alumnos en el esfuerzo necesario para completar los estudios puesto que facilita la integración social, que puede satisfacer la fuerte necesidad de afiliación que muchos estudiantes tienen. A la misma vez, muestran también un nivel mayor de satisfacción con las actividades de clase (y la satisfacción es necesaria para que se dé la persistencia) y la interdependencia positiva incrementa el compromiso de los estudiantes con sus compañeros/as.”

No obstante, si bien todos los estudios persiguen demostrar el rendimiento académico del AC, no sucede lo mismo a nivel de satisfacción del alumnado en relación con el AC.

Es por ello que para el presente estudio hemos usado una encuesta de reconocido valor científico, como veremos en el apartado de materiales y métodos, pero no hemos podido usar una encuesta directamente relacionada con el AC. Aun así, el campo de estudio es muy concreto, por lo que no ha sido posible una encuesta precisa sobre la materia de inglés, de 2º de la ESO, con la metodología de AC, y a corto plazo.

3.1.3 Rendimiento académico

Como hemos indicado anteriormente, todos los estudios acerca del AC persiguen demostrar el aumento del rendimiento académico de los alumnos que lo practican.

Baste con apuntar lo que indica Domingo (2008): “nuestra investigación muestra que los alumnos pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros”.

De todos modos, no puede obviarse que el AC son es un contenido en sí mismo. El estudiante que aprende mediante AC, además de contenidos curriculares, aprende también estrategias y competencias que se derivan del AC, como las *habilidades cooperativas* (Domingo, 2008). El mismo autor afirma ante los que recelan del AC por motivos de contenidos, es decir, porque los alumnos aprenden en menor cantidad, que debemos preguntarnos cuántos de ellos siguen el ritmo, asumen todos los contenidos que vierten sobre ellos los profesores. Finalmente, termina diciendo que el principal problema de las clases expositivas es que “la información pasa de los apuntes del profesor a los apuntes del estudiante sin pasar por las cabezas de ninguno de ambos”.

3.2 Materiales y métodos

La investigación se ha llevado a cabo en dos aulas de inglés de 2º de la ESO del colegio Bell-lloc del Pla, de Gerona.

Esta escuela tiene a fecha de hoy 1350 alumnos desde educación infantil a Bachillerato. Existen dos líneas en Educación Infantil de Po a P2, tres líneas de P3 a P5, cuatro líneas en Primaria, tres líneas en la ESO y en primero de Bachillerato, y dos en segundo de Bachillerato. Se trata de una escuela diferenciada, por lo que a partir de Primaria solo cuenta con alumnos varones. Si atendemos a las cifras de población de Gerona, cuyo censo de 2013 es de 97.292 habitantes, percibiremos que es la cifra de alumnos es significativa, por lo que no solo los habitantes de la ciudad, sino también de la provincia, confían en esta escuela concertada para sus hijos varones.

A partir de la ESO en Bell-lloc del Pla la enseñanza del inglés se divide por niveles académicos, de lo que resultan 4 aulas (aunque existan solo tres líneas) con

niveles alto o medio de inglés. La presente investigación es sobre 2 aulas de nivel alto de inglés, el grupo de trabajo con 19 alumnos, y el grupo de control con 20.

El grupo de trabajo es el aula en la que se ha llevado a cabo la investigación, donde durante 4 sesiones se ha pasado de las clases magistrales y el trabajo individual las nuevas metodologías y el aprendizaje cooperativo.

Podemos comprobar la homogeneidad de ambas clases por el hecho de que la nota media del primer trimestre del grupo de trabajo es de 7,5 y la del grupo de control es de 7,55.

Por otra parte, debe destacarse también que las clases son homogéneas entre sí, pero también tienden a la homogeneidad dentro del mismo grupo, pues se trata de clases de nivel alto de inglés, en las que se amplía el currículum respecto de las clases de nivel medio. Según los autores que hemos podido estudiar, estamos desaprovechando parte de la metodología de AC, porque esta tiene mucho que ofrecer en aulas más diversas. Nos encontraríamos con dicha diversidad en cualquier aula de 2º A, B o C, ya que la escuela Bell-lloc del Pla está incardinada entre dos barrios de clase obrera, como son Can Gibert del Pla y Sant Narcís, y se trata de una escuela concertada.

No obstante, en un aula con dicha homogeneidad nos hallaremos con más perfiles individualistas, y más alumnos pendientes básicamente de sus notas. Todo ello razón de más para llevar a cabo la investigación en este tipo de entorno, en tanto que está ampliamente demostrado que en aulas heterogéneas el AC resulta efectivo. A modo de ejemplo, baste con mencionar los siguientes datos: en la asignatura de Proyecto de la Catedral, que se imparte en 2º de la ESO, cuya duración es de una hora semanal en 2º A, B y C, y cuyo objetivo final es que el alumno haga una visita guiada a sus padres a final de curso en la Catedral de Gerona, el alumno L.T., recién llegado de Gambia, ha obtenido una cualificación trimestral de 5 sin adaptación alguna, y el alumno J.C. un 7,5. Ambos alumnos tienen Planes Individualizados con adaptaciones metodológicas e incluso curriculares para alguna de las asignaturas instrumentales.

El trabajo de campo: superada la contextualización, atenderemos propiamente al detalle de la práctica que se ha llevado a cabo.

En primer lugar, hemos diseñado un período de 4 sesiones en las que se trabajaría de modo cooperativo en el grupo de trabajo (en adelante, grupo t), mientras que en la otra aula (grupo de control, en adelante grupo c) se continuaría con la clase tradicional, con explicaciones magistrales y trabajo individual por parte de los alumnos. Estas 4 sesiones se corresponden con los días 18, 20, 21 y 25 de noviembre.

No obstante, antes de empezar con dichas sesiones hemos examinado en ambos grupos a los alumnos con varias pruebas objetivas de Cambridge, esto es, un *Listening* de un examen de *Preliminary English Test (PET)*, que se llevó a cabo el 14 de noviembre, y un *Reading* del mismo examen y, para algunos alumnos de cada grupo, un *Use of English* del examen *First Certificate in English (FCE)*. Esta prueba se llevó a cabo en el día anterior, el 13 de noviembre. Hay cinco alumnos del grupo t que se examinaron de una parte del FCE en vez del PET en tanto que ya han superado el examen oficial del PET, por lo que no tiene demasiado sentido que se sigan examinando del PET. En el grupo c 6 alumnos estaban en esa situación.

Una vez superado el período de las 4 sesiones, y también superados los exámenes trimestrales que venían justo después de dichas sesiones, grupo c y grupo t han vuelto a pasar pruebas de Cambridge, no siendo exactamente las mismas pero sí consistentes, es decir, todos han pasado una prueba de *Listening* de nivel PET, y los mismos que pasaron la prueba de *Reading* PET han repetido una equivalente, y los mismos que pasaron prueba de *Use of English FCE* han repetido otra equivalente.

Las medias de estos datos anteriores y posteriores nos aportarán un reflejo del nivel objetivo de inglés en ambos grupos y, si cabe, podremos apreciar algún efecto en el grupo t, respecto del grupo c.

De vuelta a la sesión inicial del 18 de noviembre, en el grupo t y c se realiza inicialmente la encuesta anteriormente citada. Dispuestos los alumnos en dirección a la Pizarra Digital Interactiva, se proyecta la siguiente encuesta:

- “1. En la mayoría de los aspectos, la asignatura de inglés es como quiero que sea.
2. Hasta ahora he conseguido de la asignatura de inglés cosas que considero importantes.
3. Estoy satisfecho con la asignatura de inglés.
4. Si pudiera empezar la asignatura de inglés, la repetiría tal y como ha sido.
5. Las circunstancias de la asignatura de inglés son buenas.

Puntúa del 1 al 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.”

Los alumnos, de manera anónima, han respondido a las preguntas de la encuesta de modo individual, y en un papel entregan sus respuestas al profesor. El grupo c no volverá a realizar la encuesta, al no cambiar las circunstancias pedagógicas del aula. El grupo t volverá a pasar la encuesta al finalizar las 4 sesiones.

Hasta el momento, los alumnos no tienen consciencia de ningún cambio, más allá de la propia encuesta, en tanto que el test de Cambridge es algo rutinario dentro de la dinámica del curso. Se pasa uno en noviembre, otro en diciembre y otro en febrero.

Seguidamente, explicamos a los alumnos que vamos a trabajar cooperativamente, pero que necesitamos grupos de tres alumnos cuya única característica es que no sean íntimos amigos entre ellos. Damos 3 minutos para la formación de grupos, y transcurrido dicho tiempo, pedimos que levante la mano el que esté escuchando. Entonces indicamos que el miembro situado más a la izquierda será la letra A, el siguiente el B, y el último el C. Tenemos a 19 alumnos y uno de ellos pasará a

engrosar un grupo, en el que habrá dos letras C. Cuando todos tienen clara su nueva identidad dentro del grupo, explicamos que van a tener como objeto de estudio las *defining and non-defining relative clauses*, un tema de gramática incardinado en la unidad 3, y que se el miembro A será el encargado de estudiar las *defining relative clauses*, el miembro B las *non-defining relative clauses* y el miembro C será el *checker*, el encargado dentro del grupo de comprobar si se han explicado correctamente y con suficiente detalle todos los puntos.

Comentamos que vamos a trabajar con la estructura del rompecabezas, a lo que pocos alumnos responden afirmativamente en el sentido de conocer de qué se trata, pese a que en la asignatura de Proyecto de la Catedral han trabajado en algún momento con dicha estructura. El siguiente paso es disolver los grupos provisionalmente y formar grupos “de expertos”, esto es, tres alumnos que sean miembro A, otro grupo de tres cuyos miembros sean A, y lo mismo con los miembros B y C. Habrá un grupo de miembros C que sea de cuatro.

Entonces explicamos que durante los siguientes 10 minutos van a estudiar individualmente su apartado, y durante los 10 posteriores dentro del grupo pondrán de manifiesto sus dudas y tendrán que elaborar individualmente un material gráfico en la libreta para poder enseñar a sus compañeros los contenidos objeto de estudio. El grupo de los *checkers* deberá igualmente elaborar material, pero de ambas partes.

Cuando el tiempo se ha superado, añadimos 5 minutos más de comparación de material gráfico entre expertos, intercambiando a algunos de los miembros del grupo de expertos. Seguimos atentamente estos procesos, puntuando si las explicaciones que se dan son o no en inglés. Al principio hay grupos que no se lo toman en serio, pero al ver que en dos o tres ocasiones tomamos nota de lo que están haciendo, todos acaban entrando en la dinámica. Cuando termina la clase dejamos las mesas dispuestas hacia la Pizarra Digital Interactiva.

Al inicio de la siguiente sesión del 20 de noviembre, indicamos que deben agruparse, no como grupo de expertos, sino con miembros variados A, B y C. El trabajo que deberán desempeñar es el de explicar dentro del grupo las *defining relative*

clauses, tarea que realizará el miembro A; luego las *non-defining relative clauses*, a cargo del miembro B; y finalmente el *checker* deberá añadir y corregir lo que falte. A todo esto añadimos que estas serán todas las explicaciones que reciban antes del breve examen que realizaremos durante la siguiente sesión, y que además vamos a seguir evaluando el uso del inglés durante las explicaciones. Para todo ello tienen 5 minutos por miembro. Hay 2 *checkers* que deben partirse los 5 minutos.

Transcurridos los tres periodos de 5 minutos, que se han alargado algo más de lo debido, indicamos una serie de ejercicios tipo para hacer individualmente y corregir dentro del grupo. Mientras tanto, iremos dando la lista de notas que hemos ido tomando a cada alumno, para que puntúe dos aspectos del 1 al 10 de un compañero que le indicaremos: material gráfico usado para la explicación, y explicación sobre la materia (en el caso del *checker* se puntuará si ha efectivamente comprobado que todo estuviera correcto). Cabe destacar que al ser la primera vez que usan la heteroevaluación, las notas tenderán a ser altas. Se necesita más tiempo para que sean más objetivas.

Una vez hemos terminado de recoger todas las notas, y los alumnos entre ellos han corregido los ejercicios tipo, advertimos que tomaremos nota también de los resultados de los ejercicios, aunque en este caso dichas notas no pesen a nivel trimestral (el resto de notas que se han tomado sí son relevantes).

Hay que advertir que hemos comentado en clase que aquel grupo cuya totalidad de miembros supere el 7 en el examen de la siguiente sesión, tendrá como resultado un incremento de un punto cada miembro del grupo. Si consiguiéramos que toda la clase superara el 7, toda la clase tendría un incremento de dos puntos.

Durante la siguiente sesión realizamos el examen, que solo consta de 3 ejercicios, pero que en el que constan todos los apartados de lo que hemos trabajado. Al ser la sesión de viernes por la tarde, que es tan solo de 40 minutos, agotamos el tiempo de la clase.

Llegados a la última sesión, repartimos el examen corregido a cada alumno, y les pedimos que vuelvan a agruparse cooperativamente. En primer lugar, apreciamos que no ha habido ningún grupo cuya totalidad de miembros hayan superado el 7, aunque en tres grupos ha habido un miembro que ha sacado un 6,5. Les damos 8 minutos para corregir todos los errores del examen, que seguidamente corregiremos juntos, advirtiéndoles que tomaremos notas no solo individualmente, sino también a nivel de grupo.

Acto seguido, escogemos un miembro al azar de cada grupo para responder cada una de las preguntas del examen, y le puntuamos a él individualmente y al resto del grupo. Una vez terminado, escogemos tres ejercicios tipo y pedimos que los realicen siguiendo la estructura 1-2-4. Esta estructura es ya conocida por ellos, y consiste en atender individualmente el ejercicio, para después comentarlo con el compañero (en grupos de dos) y finalmente todo el grupo (de cuatro). A todo ello, los alumnos responden que no pueden llevar a cabo dicha estructura porque son grupos de tres. Siendo cierto, les pedimos que disuelvan los grupos de 3 y trabajen en parejas estos últimos ejercicios, de cuya corrección tomaremos notas como es habitual.

Finalmente, se disuelven los grupos y proyectamos de nuevo la encuesta, pidiendo que la realicen con la mayor sinceridad posible y de manera totalmente anónima.

3.3 Resultados y análisis

En este apartado presentaremos los resultados fruto de las dinámicas expuestas anteriormente, así como el análisis y comparación entre ellos.

Empezando por la encuesta de satisfacción realizada inicialmente al grupo t, las respuestas a todas las preguntas están alrededor del 4,5 en una puntuación del 1 al 7, excepto la pregunta 4, cuya media es algo más baja, concretamente un 3,79. Así, las

medias son de 4,4 para la primera pregunta, 4,6 para la segunda, 4,6 también para la tercera, 3,8 para la cuarta y 4,7 para la quinta y última.

Recordemos que la primera pregunta se centra en la relación deseo-realidad de la asignatura (“es como quiero que sea”), la segunda sobre lo que se percibe que se ha conseguido (“he conseguido [...] cosas que considero importantes”), la tercera en la satisfacción genérica, la cuarta en la hipótesis de volver a empezar (“la repetiría tal y como ha sido”), y la quinta sobre las circunstancias. Así, la satisfacción es aceptable, y en una escala del 1 al 10 se movería en torno al bien, excepto la aceptación de volver a empezar del mismo modo, que solo aprobaría por poco.

Los resultados de la mencionada encuesta realizada al grupo c nos arrojan resultados menos estables, siendo más altas las medias en las preguntas 2 y 5 (cosas que se han conseguido y circunstancias), y más bajas o iguales en el resto.

Por lo que atañe a la encuesta realizada posteriormente al grupo t, los resultados pasan a la media de 4,9, quedando aún la pregunta 4 algo más baja de puntuación, concretamente 4,5, pero más alta que anteriormente.

Las medias obtenidas podrán comprobarse más concretamente en los gráficos posteriores.

Dejando atrás la satisfacción, si atendemos al contenido académico, los resultados del grupo t nos dan una media de 6,6. Por otra parte, en el grupo c la media es de 8,7.

En el mismo sentido, los datos de las pruebas objetivas de Cambridge nos dan los siguientes resultados: en el grupo t la media de la prueba inicial de *Listening* es de 7,5; la media de la prueba de *Reading* o bien *Use of English* (solo 5 alumnos han hecho esta prueba) es de 6. En el mismo grupo t la media de la prueba posterior de *Listening* es de 7,9, y la de *Reading* o *Use of English* es de 5,7.

En el grupo c, la media de la prueba inicial de *Listening* es de 8, mientras que la de *Reading* o *Use of English* (solo 6 alumnos han hecho esta prueba) es de 6,4. En el mismo grupo c la media de la prueba posterior de *Listening* es de 8,2, y la de *Reading* o *Use of English* es de 6.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

En primer lugar, deberemos establecer una comparación entre los resultados de la encuesta de satisfacción realizada inicialmente al grupo t y la encuesta realizada al grupo c.

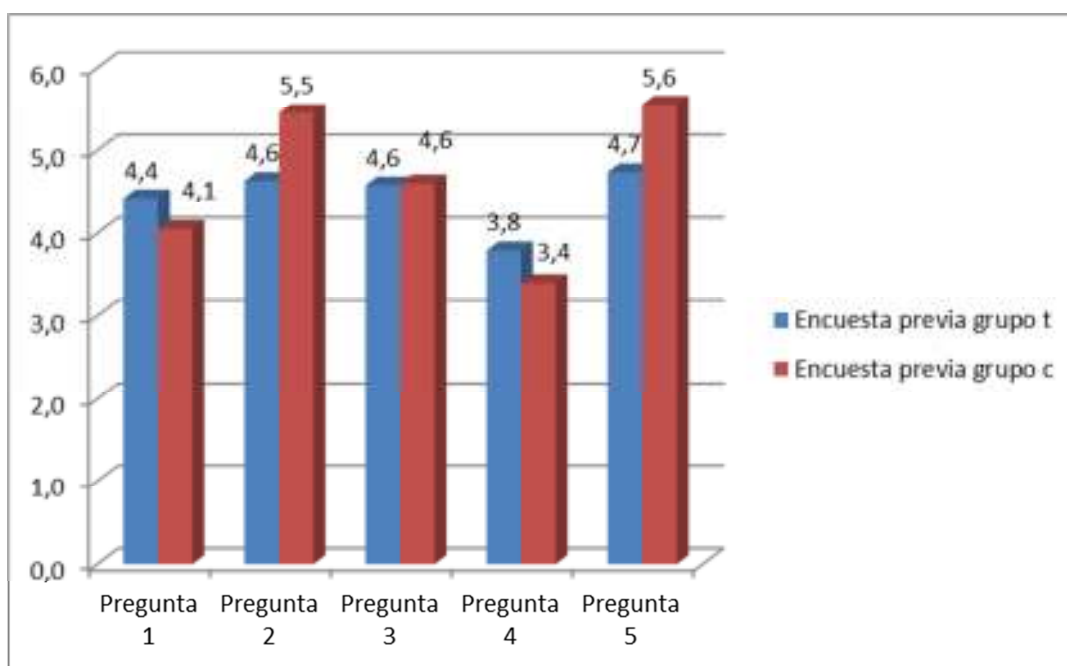


Gráfico 1. Comparativa encuestas previas grupo t y c

Como podemos observar, en ambos grupos la nota más baja se da ante la idea de repetir la asignatura tal y como ha discurrido hasta el momento, aunque les parece más aceptable a los alumnos del grupo t, pero por un margen muy bajo. Puede apreciarse igualdad de opiniones en las preguntas 1 (deseos y realidad), 3 (satisfacción general) y 4 (repetir lo iniciado hasta el momento). Sin embargo, existe una diferencia notable a favor del grupo c en los apartados de hitos importantes que se han conseguido

(pregunta 2) y circunstancias (pregunta 5). No obstante, deberemos guardar estas dos diferencias significativas para más adelante, porque a priori no hay diferencias apreciables entre ambos grupos a nivel metodológico.

En segundo lugar, estableceremos una comparación entre las dos encuestas de satisfacción realizadas al grupo t.

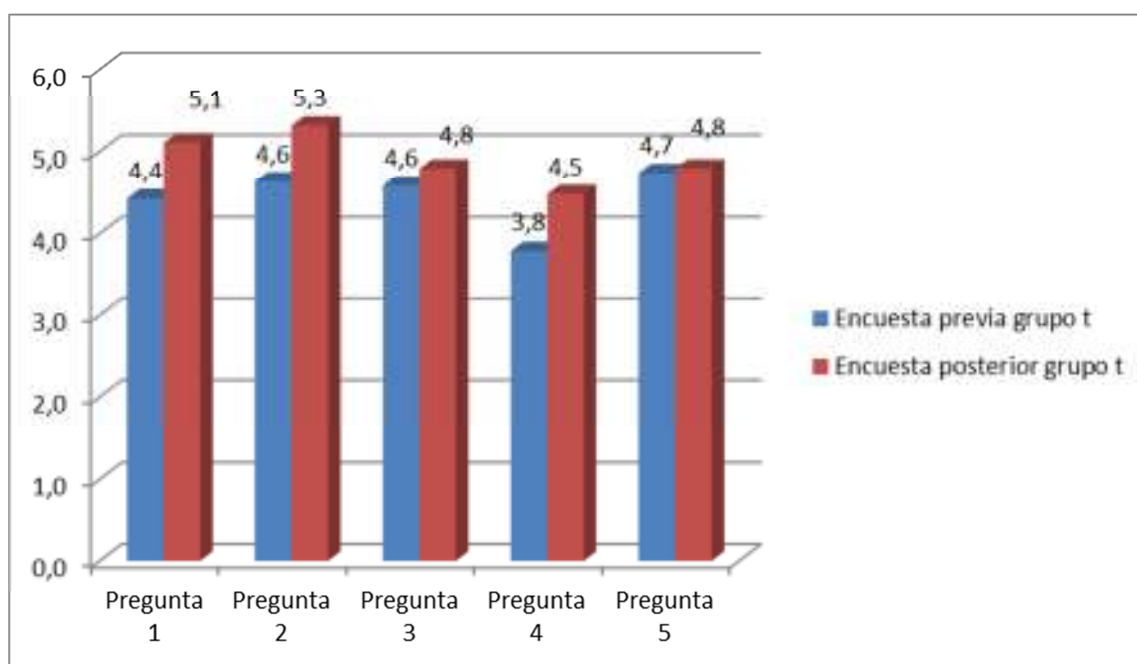


Gráfico 2. Comparativa encuestas previa y posterior grupo t

En el presente gráfico se puede apreciar con claridad la mejora de la satisfacción del alumno en todos los aspectos. Llama especialmente la atención la mejora en la pregunta 2 (“hasta ahora he conseguido [...] cosas que considero importantes”), ya que dicha variación es tan solo fruto de 4 sesiones, en las que objetivamente cuesta imaginar cuáles son las cosas importantes que se han conseguido. Llama también poderosamente la atención la diferencia entre las preguntas 1 y 3, cuando se parecen tanto a nivel de enunciado.

En cualquier caso, desde nuestro punto de vista hay dos datos objetivos a subrayar, crece de modo importante, y en tan solo 4 sesiones, la sensación en el alumno

de que ha hecho algo que para él es importante, y si pudiera repetir, de este modo sí que lo haría (o en mayor medida que anteriormente).

Por último, dentro de este apartado de la satisfacción del alumno, no queremos dejar de comparar la encuesta posterior del grupo t, con la única del grupo c, ya que aunque se hayan llevado a cabo en momentos distintos en el tiempo, a priori en el grupo c no ha cambiado nada que motive realizar una nueva encuesta.

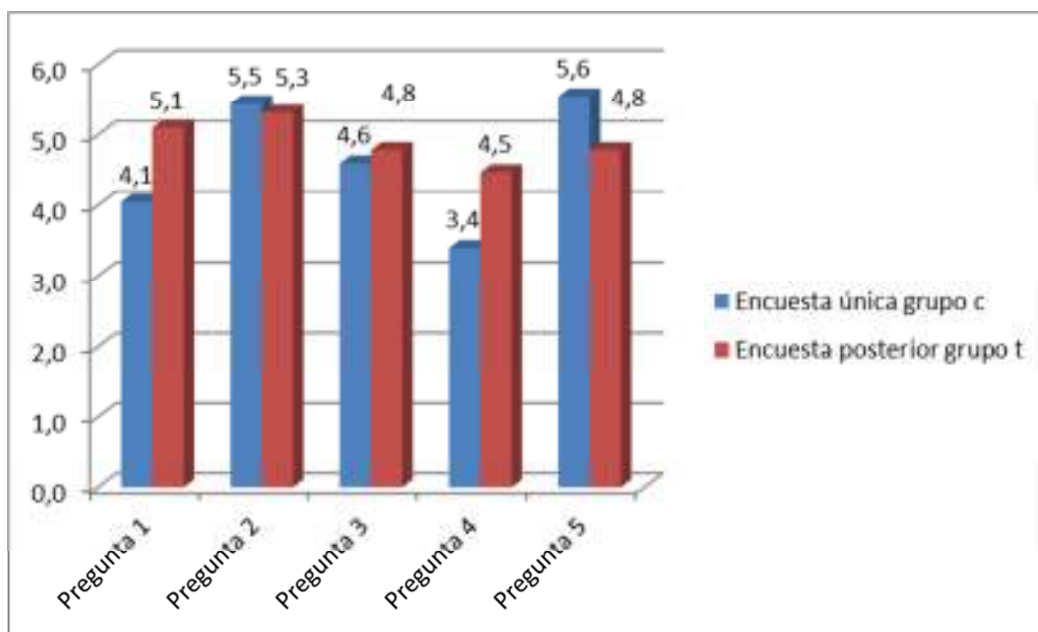


Gráfico 3. Comparativa encuesta única grupo c y posterior grupo t

Podemos apreciar que en unas pocas sesiones el grupo t ha alcanzado o adelantado en materia de satisfacción en casi todos los aspectos, excepto en el de las circunstancias que rodean la asignatura.

Seguidamente, debemos comparar el rendimiento objetivo sobre la materia explicada en clase entre el grupo t y el grupo c. Lo que se analizará aquí son las notas medias del test sobre *relative clauses* que se llevaron a cabo en ambos grupos.

Es importante la apreciación previa de que la materia sobre *relative clauses* es asequible y al mismo tiempo nueva, es decir, los alumnos de 2º de la ESO no han visto esta temática hasta el momento, pero tampoco es un tema que revista de una especial dificultad.

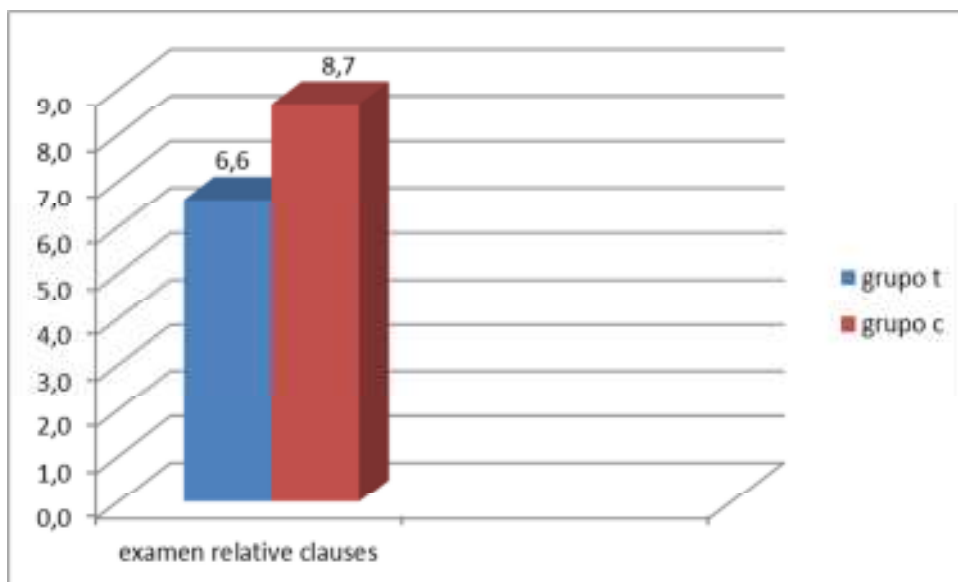


Gráfico 4. Comparativa examen materia explicada durante las clases

Parece claro que el resultado académico inmediato ha ido en detrimento de las posibles mejoras metodológicas. No obstante, el objeto de la presente investigación era a corto plazo, y este es el resultado: 2 puntos de diferencia de media. Aun así, ya los estudios previos nos dicen que el trabajo cooperativo atiende a otros contenidos en el aula.

Por último, en este gráfico veremos la comparación entre los resultados de los exámenes de Cambridge. Se incluyen aquí los datos de los exámenes de *Listening* anteriores y posteriores, y también los de los exámenes de *Reading* o *Use of English* anteriores y posteriores.

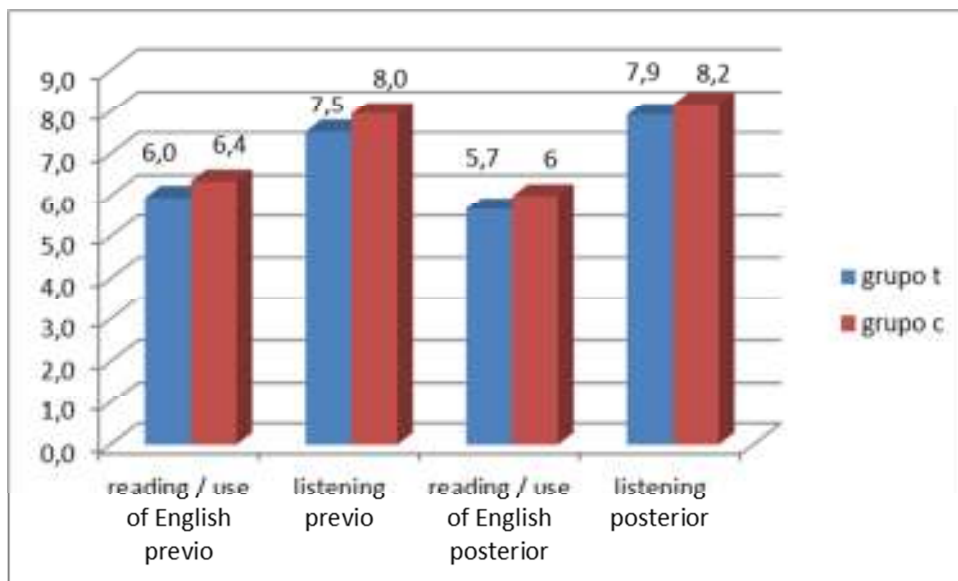


Gráfico 5. Comparativa exámenes Cambridge anterior y posterior

Estos últimos datos pueden hablarnos sobre el nivel de homogeneidad real entre los grupos. Ya habíamos visto que el resultado trimestral era ligeramente superior por parte del grupo c (7,55 frente a 7,50). Aquí parece que partimos de unas décimas más en cada apartado de modo consistente.

No parece, no obstante, que tenga ninguna relevancia el hecho de haber trabajado cooperativamente durante 4 sesiones en el grupo t, lo cual es un éxito frente al anterior resultado académico, en el que sí se apreciaban 2 puntos menos sobre 10 a nivel de asimilación de una materia.

Así pues, a nivel general no encontramos ninguna diferencia apreciable entre ambos grupos por el hecho de haber trabajado distinto durante un corto periodo de tiempo.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

La propuesta práctica que proponemos ya la indicábamos en la justificación personal, parafraseando una conferencia de la experta pedagoga Montserrat del Pozo: para iniciar cualquier cambio, hay que empezar cambiando la propia aula.

Tal vez a las personas de mentalidad conservadora nos cuesta más dar un paso en el aula si no está suficientemente justificado, pero la realidad indica que aquello realmente difícil es atreverse a cambiar una dinámica. El objetivo del presente estudio es demostrar que, si bien a medio y largo plazo hay muy interesantes resultados trabajando mediante AC, también a corto plazo vale la pena empezar.

No obstante, debemos también puntualizar el aspecto de la explicación del profesor. La experiencia demuestra que hay que introducir un mínimo de clase magistral, en la que los alumnos o los grupos que así lo deseen puedan recoger los puntos fundamentales sobre los que se asientan los contenidos.

Por todo ello, pese a que aparentemente en 2º de la ESO, al existir más disruptividad en el aula, haya más reticencias a la hora de introducir metodologías activas, vale la pena precisamente iniciarlas en todas las áreas posibles. Es un hecho evidente que la disciplina cobra mayor relevancia en 2º de la ESO que en Primaria, desde un punto de vista genérico. Así, es normal que los profesores muestren más reservas ante unos cambios que, de entrada, restarán silencio en la clase, porque los alumnos trabajarán juntos y, por tanto, se va a elevar el volumen en la clase. Por tal motivo es lógico que cueste menos introducir metodologías activas en primaria, o en cursos superiores e incluso universitarios.

Sin embargo, la presente experiencia nos indica que vale la pena introducirlo porque aumenta el nivel de satisfacción de los alumnos y, por tanto, rebaja el nivel de tensión en clase. Desde el punto de vista del rendimiento académico, quizás se pueda apreciar una disminución a corto plazo, pero debemos plantearnos si la superación inmediata de contenidos memorísticos debe frenarnos a la hora de implantar

metodologías que harán más competentes a los alumnos en las áreas que pretendíamos (a medio plazo), pero también en otras áreas (por ejemplo, habilidades sociales), que les serán absolutamente indispensables en su futuro profesional y personal.

A la hora de introducir dichas metodologías activas a corto plazo, nos propondremos hitos diferenciando dos momentos: antes y durante las clases que donde se trabaja en AC.

Antes de ponerse a trabajar en AC debemos tener muy claro qué vamos a exigir a los alumnos. Para ello hay una herramienta que no hemos trabajado en este estudio, que es la rúbrica. No ha sido necesario en el presente estudio por ser un trabajo muy a corto plazo. Pero tanto si usamos rúbrica como si no, es importante tener claro qué vamos a exigir a los alumnos.

En segundo lugar, hay que dar importancia a los grupos que se vayan a formar. Por el mismo motivo cortoplacista, y porque según la estructura del rompecabezas se cambia más a menudo de grupo, tampoco en el presente estudio hemos tenido en cuenta este paso previo, pero los grupos que hemos trabajado servirán para formar grupos cohesionados posteriormente, introduciendo los cambios adecuados.

Seguidamente, tendremos que hacer hincapié en que los alumnos conozcan muy bien lo que se les va a pedir, ya sea vía rúbrica o, como en el presente caso, enumerando los hechos a evaluar.

Por último, deben seguirse muy atentamente los pasos de la técnica de trabajo cooperativo que se quiera usar. Así, en el presente caso usamos la técnica del rompecabezas, y seguimos al detalle cada parte de dicha técnica.

Por todo ello, la propuesta práctica del presente estudio quiere poner de manifiesto que empezar con estas metodologías activas o AC no es tan costoso para el profesor, no tiene necesariamente que plantearse de inicio llevar a cabo un proyecto

unitario que desarrolle una serie de competencias. Basta con empezar, sentirse a gusto, e ir mejorando. Los alumnos de segundo de la ESO lo agradecen.

Por último, cabe plantearse cuáles son las áreas donde preferentemente podría aplicarse el AC. En el presente estudio hemos trabajado sobre un aula de nivel alto de inglés, y la materia que hemos trabajado no se había trabajado previamente en ningún curso. Pese a ello, se ha superado a nivel general, aunque con resultados algo más bajos que en el grupo de control. Podemos trabajar entonces en cualquier asignatura, sea o no instrumental, con la salvedad de que pueda ser necesario introducir un mínimo elemento de explicación por parte del profesor. Si se da el caso, los alumnos deberán saber que esta será necesaria para el posterior desarrollo del trabajo cooperativo.

5. CONCLUSIONES

Por lo que respecta al objetivo principal, no cabe duda de que a corto plazo y a nivel general la satisfacción de los alumnos después de implementar metodologías cooperativas en el aula aumenta. No obstante, parece bastante claro también que, desde el punto de vista inmediato, el rendimiento académico disminuye.

Sin embargo, si atendemos a lo que afirma Domingo (2008), hay que probar, hay que perder el miedo a empezar a trabajar cooperativamente, y los resultados académicos y la comodidad con la metodología mejorarán en el medio plazo.

La conclusión parece obvia entonces: si los resultados a nivel de satisfacción de los alumnos mejoran, quedando mermados los resultados académicos solo a medio plazo, pero mejorando posteriormente, cabría la necesidad de invertir un tiempo en cambiar dichas metodologías para acabar mejorando en ambos aspectos. Del mismo modo, se ha invertido en nuevas tecnologías en muchas escuelas, con las consiguientes ineficiencias iniciales.

Debemos añadir un argumento imprescindible si tratamos con alumnos y profesores en 2º de la ESO, que es el de la disrupción en el aula. Si conseguimos a esta edad que los alumnos se sientan a gusto y estén permanentemente ocupados, ello rebajará significativamente el nivel de disrupción en el aula, lo que a su vez le permitirá concentrarse mejor en su rendimiento académico.

Por todo ello, tenemos en cuenta las tres grandes aportaciones según Johnson, Johnson y Holubec (1999), esto es, “esfuerzos por lograr un buen desempeño, relaciones positivas, y salud mental”. No obstante, concluimos que el corto plazo, que es en el que se presentan más problemas para el profesor que pretende implantar nuevas metodologías, es también enriquecedor, pues los alumnos se sienten mayoritariamente más satisfechos con este sistema.

5.1 Limitaciones

Respecto de las limitaciones, en primer lugar poner de manifiesto las que ya se han comentado, como son el hecho de que el grupo fuera homogéneo y no heterogéneo. La literatura nos asegura que el incremento de satisfacción hubiera sido mayor.

Asimismo, el tiempo no ha sido un obstáculo importante, en tanto que el presente estudio quería focalizarse en el hecho de observar la evolución en clase de metodologías cooperativas a corto plazo. Pero es evidente que una gran parte de las consecuencias de la puesta en práctica de dichas metodologías no se han podido percibir en este estudio, puesto que el total observado han sido solamente 4 sesiones.

5.2 Futuras líneas de investigación

Si hemos establecido que el profesor debe empezar por cambiar el aula propia para cambiar las metodologías, pero hemos comprobado que el rendimiento académico no mejora a corto plazo, deberíamos comprobar a continuación si a medio o largo plazo se compensa o se supera dicho rendimiento académico.

Como ya se ha indicado anteriormente, la disrupción que acompaña a esta etapa de la vida, y que ocupa un espacio en el aula, podría verse sustituida por el tiempo invertido por el profesor en las dinámicas que conllevan las metodologías activas, así como las estrategias que el alumno aprende.

Estas estrategias son contenidos propiamente, y por tanto dejan de estudiarse otros contenidos. No obstante, proponemos la puesta en práctica de dichas nuevas metodologías a largo plazo para comprobar si el espacio que ocupa la disrupción es sustituido por los contenidos estratégicos, e incluso superado, de tal modo que acabe incrementando el rendimiento académico del alumno en el aula, y fuera de ella.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Obtenido de Encuentro Práctico ELE: www.encuentro-practico.com
- Cuseo, J. (1996). *Cooperative Learning: a Pedagogy for Adressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Marymount College: New forums press 1996.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Domingo, J. (2004). El aprendizaje cooperativo, una vía hacia la excelencia docente. (pág. Bloque 1.2.03). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*(21), 231-246.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). The handbook of group research and practice. *Learning Groups*, 441-461.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College. What evidence is there that it works? *Change: the magazine of higher learning*, 30(4), 26-35.
- Pujolàs, P. (Febrero de 1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de innovación educativa*, 59, 39-51.
- Pujolàs, P. (2002). *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic: Eumo editorial.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.