

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS APLICADAS
CURSO 2004-2006

MEMORIA DE MÁSTER

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:
DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA Y
OBSERVACIONES SOBRE SU APLICACIÓN
PRÁCTICA EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES
GRIEGOS**

PRESENTADA POR ANA M^a MARCOS SAGREDO
DIRIGIDA POR ELENA VERDÍA

Atenas, mayo de 2006

AGRADECIMIENTOS

Estoy enormemente agradecida a cada una de las siguientes personas:

A Virtudes González, la jefa de estudios del Instituto Cervantes de Berlín, por su confianza, optimismo y apoyo siempre, y por animarme en todo momento en esta aventura de venir a Grecia.

A José Manuel Alba, jefe de estudios del Instituto Cervantes de Atenas, por acogerme en el centro y darme la posibilidad de llevar a cabo esta investigación.

Muy especialmente a Ana Moreno, auxiliar de la biblioteca del centro, que me ayudó a localizar y pedir la bibliografía que he necesitado para llevar a cabo el trabajo.

De igual manera a mi tutora Elena Verdía por haber aceptado guiarme en este proceso. Sus orientaciones y observaciones han hecho posible que este trabajo tome un carácter científico.

Al trío Lula, Bárbara y Nanna por ayudarme con el material técnico como grabadoras, CD, impresoras y fax, y por su amabilidad y sonrisa.

A los estudiantes que participaron en el proyecto, y especialmente a los que participaron en las entrevistas y me dedicaron parte de su precioso tiempo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I: Los fundamentos teóricos del Aprendizaje cooperativo.....	4
1.1. Trayectoria histórica del Aprendizaje cooperativo y estado de la cuestión.....	4
1.2. Bases teóricas.....	13
Capítulo II: En qué consiste el Aprendizaje cooperativo.....	17
2.1. Características de los grupos de Aprendizaje cooperativo.....	17
2.2. Elementos clave para lograr la cooperación.....	20
2.2.1 Interdependencia positiva.....	20
2.2.2. Responsabilidad individual y grupal.....	21
2.2.3. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.....	22
2.2.4. La evaluación grupal.....	23
2.2.5. Otros aspectos.....	24
2.3. Los equipos o grupos de aprendizaje y su formación.....	25
2.3.1. Duración del grupo.....	25
2.3.2. Tamaño del grupo.....	26
2.3.3. Distribución: homogéneos o heterogéneos.....	27
2.3.4. La identidad del grupo.....	28
2.4. Aplicaciones del Aprendizaje cooperativo: estructuras y diseños de clase.....	29
2.5. La gestión de los grupos de Aprendizaje cooperativo.....	32
Capítulo III: La dimensión afectiva del alumno y sus creencias de aprendizaje.....	35
3.1. Aprendizaje cooperativo y motivación.....	36
3.2. Aprendizaje cooperativo y autoestima.....	38
3.3. Aprendizaje cooperativo y ansiedad.....	40
3.4. Aprendizaje cooperativo y autoevaluación.....	41
3.5. Creencias de aprendizaje del alumno.....	42
Capítulo IV: Metodología de investigación.....	45
4.1. El entorno, el grupo y sus creencias de aprendizaje.....	45
4.2. Los primeros pasos de la investigación.....	49
4.2.1. El cuestionario (29 de septiembre de 2005).....	49
4.2.2. Primer diario de clase de los alumnos (6 de octubre de 2005).....	53
4.3. La actividad de Aprendizaje cooperativo (15 de noviembre de 2005).....	55
4.3.1. Selección de la técnica: técnica de rompecabezas.....	55
4.3.2. ¿Por qué la técnica de rompecabezas?.....	56
4.3.3. Datos que debemos tener en cuenta antes de llevar a cabo una actividad de Aprendizaje cooperativo.....	57
4.3.4. Manos a la obra.....	58

4.3.5. Pasos de la actividad.....	59
4.3.6. Notas de campo del profesor.....	62
4.3.7. Segundo diario de clase de los alumnos.....	63
4.4. Las entrevistas (abril de 2006).....	63
Capítulo V: Análisis e interpretación de los datos recogidos.....	66
5.1. En el Análisis del entorno del Instituto Cervantes.....	66
5.2. En el cuestionario.....	67
5.3. En el primer diario de clase de los alumnos.....	70
5.4. En las notas de campo del profesor durante la actividad de aprendizaje cooperativo.....	72
5.5. En el segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo.....	74
5.6. En las entrevistas.....	77
5.6.1. Entrevista realizada a L.....	78
5.6.1.1. Mapa conceptual de L.....	81
5.6.1.2. Conclusiones.....	82
5.6.2. Entrevista realizada a F.....	84
5.6.2.1. Mapa conceptual de F.....	88
5.6.2.2. Conclusiones.....	89
5.6.3. Entrevista realizada a M.....	91
5.6.3.1. Mapa conceptual de M.....	94
5.6.3.2. Conclusiones.....	95
5.6.4. Entrevista realizada a G.....	97
5.6.4.1. Mapa conceptual de G.....	100
5.6.4.2. Conclusiones.....	101
5.6.5. Entrevista realizada a S.....	104
5.6.5.1. Mapa conceptual de S.....	107
5.6.5.2. Conclusiones.....	108
Capítulo VI: Conclusiones de los datos recogidos en la investigación.....	110
6.1. Relación entre datos del estudio del entorno, el cuestionario y el primer diario de clase del alumno.....	110
6.2. Relación entre las notas de campo del profesor y segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo.....	111
6.3. Conclusiones de los datos recogidos a través de las entrevistas.....	113
6.3.1. ¿Se cumplen los principios del AC?.....	113
6.3.2. ¿Se consiguen los objetivos del AC?.....	115
6.3.3. Otros aspectos.....	116
Capítulo VII: Conclusiones finales.....	119

Referencias bibliográficas

Anejos

Anejo 1	Cuestionario.....	I
Anejo 2	Resultados del cuestionario en porcentajes.....	IV
Anejo 3	Transcripciones de los primeros diarios de clase del alumno.....	IX
Anejo 4	Artículo: texto completo de la actividad de Aprendizaje cooperativo.....	XI
Anejo 5	División del texto para la actividad de Aprendizaje cooperativo.....	XIV
Anejo 6	Cuestionario sobre el texto de la actividad de Aprendizaje cooperativo.....	XVIII
Anejo 7	Cuestionario sobre el texto con respuestas y correspondiente valoración.....	XIX
Anejo 8	Transcripciones de los segundos diarios de clase del alumno.....	XX
Anejo 9	Notas de campo del profesor.....	XXII
Anejo 10	Recursos utilizados para la transcripción de las entrevistas.....	XXV
Anejo 11	Estructura de las entrevistas.....	XXVI
Anejo 12	Transcripciones de las entrevistas.....	XXVIII
○ Anejo 12a	Entrevista a L.....	XXIX
○ Anejo 12b	Entrevista a F.....	XXX
○ Anejo 12c	Entrevista a M.....	XXXI
○ Anejo 12d	Entrevista a G.....	XXXII
○ Anejo 12e	Entrevista a S.....	XXXIII

Introducción

Capítulo I: Los fundamentos teóricos del Aprendizaje cooperativo

1.3. Trayectoria histórica del Aprendizaje cooperativo y estado de la cuestión

1.4. Bases teóricas

Capítulo II: En qué consiste el Aprendizaje cooperativo

2.1. Características de los grupos de Aprendizaje cooperativo

2.2. Elementos clave para lograr la cooperación

2.2.1 Interdependencia positiva

2.2.2. Responsabilidad individual y grupal

2.2.3. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva

2.2.4. La evaluación grupal

2.2.6. Otros aspectos

2.3. Los equipos o grupos de aprendizaje y su formación

2.3.1. Duración del grupo

2.3.2. Tamaño del grupo

2.3.3. Distribución: homogéneos o heterogéneos

2.3.4. La identidad del grupo

2.4. Aplicaciones del Aprendizaje cooperativo: estructuras y diseños de clase

2.5. La gestión de los grupos de Aprendizaje cooperativo

Capítulo III: La dimensión afectiva del alumno y sus creencias de aprendizaje

- 3.1. Aprendizaje cooperativo y motivación
- 3.2. Aprendizaje cooperativo y autoestima
- 3.3. Aprendizaje cooperativo y ansiedad
- 3.4. Aprendizaje cooperativo y autoevaluación
- 3.5. Creencias de aprendizaje del alumno

Capítulo IV: Metodología de investigación

4.1. El entorno, el grupo y sus creencias de aprendizaje

4.2. Los primeros pasos de la investigación

4.2.1. El cuestionario (29 de septiembre de 2005)

4.2.2. Primer diario de clase de los alumnos (6 de octubre de 2005)

4.3. La actividad de Aprendizaje cooperativo (15 de noviembre de 2005)

4.3.1. Selección de la técnica: técnica de rompecabezas

4.3.6. ¿Por qué la técnica de rompecabezas?

4.3.7. Datos que debemos tener en cuenta antes de llevar a cabo una actividad de Aprendizaje cooperativo

4.3.8. Manos a la obra

4.3.9. Pasos de la actividad

4.3.6. Notas de campo del profesor

4.3.7. Segundo diario de clase de los alumnos

4.4. Las entrevistas (abril de 2006)

Capítulo V: Análisis e interpretación de los datos recogidos

5.1. En el Análisis del entorno del Instituto Cervantes

5.2. En el cuestionario

5.3. En el primer diario de clase de los alumnos

5.4. En las notas de campo del profesor durante la actividad de Aprendizaje cooperativo

5.5. En el segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo

5.6. En las entrevistas

5.6.1. Entrevista realizada a L.

5.6.1.1. Mapa conceptual de L.

5.6.1.2. Conclusiones

5.6.2. Entrevista realizada a F.

5.6.2.1. Mapa conceptual de F.

5.6.2.2. Conclusiones

5.6.3. Entrevista realizada a M.

5.6.3.1. Mapa conceptual de M.

5.6.3.2. Conclusiones

5.6.4. Entrevista realizada a G.

5.6.4.1. Mapa conceptual de G.

5.6.4.2. Conclusiones

5.6.5. Entrevista realizada a S.

5.6.5.1. Mapa conceptual de S.

5.6.5.2. Conclusiones

Capítulo VI: Conclusiones de los datos recogidos en la investigación

- 6.1. Relación entre datos del estudio del entorno, el cuestionario y el primer diario de clase del alumno.
- 6.2. Relación entre las notas de campo del profesor y segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo
- 6.3. Conclusiones de los datos recogidos a través de las entrevistas
 - 6.3.1. ¿Se cumplen los principios del AC?
 - 6.3.2. ¿Se consiguen los objetivos del AC?
 - 6.3.3. Otros aspectos

Capítulo VII: Conclusiones finales

Introducción

Nuestro trabajo de investigación se llevó a cabo en Grecia, un país con el que nuestro primer contacto fue a través del aprendizaje de su lengua, el griego como segunda lengua, que estudiaba en Alemania. Ya entonces nos había llamado la atención un estilo de enseñanza del griego, por profesores griegos, de método muy tradicional y estructuralista.

Al llegar a Grecia y comenzar a trabajar con los primeros grupos de estudiantes griegos de español como segunda lengua se volvieron a repetir y confirmar esas primeras experiencias, aunque esta vez desde la perspectiva del profesor y no del alumno como en Alemania.

De estas experiencias personales surgió la idea de llevar a cabo esta investigación en la que el objetivo principal sería comprobar por una parte, la efectividad del Aprendizaje cooperativo con alumnos con estas creencias y tradición educativa, y por otra, si estos alumnos valorarían este tipo de metodología y dinámica de grupos.

El primer capítulo del documento está dedicado al aspecto teórico y recoge la trayectoria histórica del movimiento del Aprendizaje cooperativo desde sus inicios hasta la actualidad, desembocando en lo que es el estado de la cuestión. A lo largo de este capítulo se presentarán las bases teóricas en las que se fundamenta, y veremos que el Aprendizaje cooperativo es un tipo de metodología con unas bases teóricas muy fuertes y sobre el que se han llevado a cabo un gran número de investigaciones desde principios, y especialmente a mediados, del siglo XX.

Sin embargo, la investigación dedicada a su aplicación práctica no es tan amplia, sobre todo, en cuanto a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas y, más concretamente, en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Este documento, que a continuación presentamos, pretende ser una humilde contribución a todo ese trabajo que todavía queda por hacer.

En el segundo capítulo se presentan las características y principios por los que se rige el Aprendizaje cooperativo. Este apartado nos ayudará a comprender que no se trata simplemente de una dinámica cualquiera de trabajo en grupos, sino que para que la cooperación funcione habrá que seguir unos elementos clave a la hora de diseñar la actividad con la que se va a trabajar. Además, se describirán los aspectos a tener en cuenta en lo referente a la formación de grupos y gestión de éstos, así como las posibles aplicaciones del Aprendizaje cooperativo en cuanto a estructuras y diseños de clase.

A lo largo del tercer capítulo trataremos algunos aspectos sobre la dimensión afectiva y las creencias de aprendizaje del alumno, puesto que son aspectos que se integran en las estructuras y teorías del Aprendizaje cooperativo y que, además, afectan al proceso de aprendizaje de una lengua.

A continuación, en el cuarto capítulo describiremos la metodología que se ha seguido para llevar a cabo la investigación, realizando una descripción detallada de los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado. Se trata de una investigación puramente cualitativa que se ha servido de instrumentos cualitativos como un cuestionario sobre creencias y estilos de aprendizaje, diarios de clase de los alumnos, notas de campo del profesor y entrevistas a los alumnos. Todos ellos giran en torno a una actividad de Aprendizaje cooperativo diseñada para tal caso según la técnica de rompecabezas, que probablemente sea una de las técnicas del Aprendizaje cooperativo más utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo de utilizar todos estos instrumentos es recoger la información desde distintas perspectivas y así, triangular mejor los datos obtenidos.

Una vez presentada la metodología de investigación, en el quinto capítulo se analizarán e interpretarán de forma exhaustiva todos los datos recogidos a lo largo de ésta hasta llegar a las conclusiones que presentaremos en dos apartados diferentes.

En primer lugar, el capítulo sexto, en el que presentamos las conclusiones de todos los datos recogidos en la investigación y la relación entre ellos, y en

segundo lugar, el último capítulo, en el que se responderá a la pregunta inicial de esta investigación relacionándola con las conclusiones finales a las que hemos llegado.

Capítulo I: Los fundamentos teóricos del Aprendizaje cooperativo

A lo largo de este primer capítulo vamos a presentar la trayectoria histórica del Aprendizaje cooperativo (AC) desde sus orígenes hasta nuestra época. Para ello se tendrán en cuenta, por un lado, los factores sociales y económicos que influyeron en su desarrollo, por otro, presentaremos a los impulsores de este movimiento, así como los propósitos que pretendían.

Finalmente, se presentará un resumen de las principales investigaciones que se han llevado hasta la fecha con el Aprendizaje cooperativo y, en concreto, con el español como segunda lengua.

1.1. Trayectoria histórica del Aprendizaje Cooperativo

Factores socioeconómicos determinantes

El AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como una forma de solventar algunos problemas surgidos en la sociedad estadounidense y, en concreto, entre los escolares.

Por una parte, están las actuales prácticas sociales en una sociedad continuamente en proceso de cambio que según Kagan (1999), se traducen en un vacío social. Las estructuras de la familia cambian, los niños pasan más tiempo solos, más horas frente al televisor y crecen sin el apoyo y tutoría de un mayor. Todo esto resulta en una falta de habilidades sociales y de lazos afectivos.

Por otra, el AC surge a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante que ponía énfasis en el individualismo, la memorización, la competición, el tipo de evaluación con tests de elección múltiple. En definitiva, un sistema en el que el aprendiz no tiene que escribir, razonar, pensar, discutir. Sólo memoriza, de modo que es posible completar un

ciclo educativo sin haber tenido que desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico.

Teniendo en cuenta que la sociedad estadounidense se caracterizaba, entonces ya, por ser una sociedad multirracial con tendencias cada vez más individualistas, el AC pretendía influir positivamente sobre el alto nivel de conflictividad que presenta un aula con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con lenguas, etnias, religiones y culturas diferentes. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos, árabes, etc. dentro del aula para favorecer así su conocimiento intercultural mutuo y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje.

Propósitos generales

En resumen, podemos decir que los propósitos generales que se planteó el AC en un principio fueron los siguientes:

1. Elevar el aprovechamiento de todos los alumnos, incluyendo por igual a los dotados y a los que presentan deficiencias académicas procurar una mejora académica, sobre todo, en aprendices de bajo rendimiento a través de la cooperación. Más concretamente: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz; b) aumentar sus capacidades comunicativas, y c) aumentar el número de interacciones en clase.
2. Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en habilidades y no tanto en la memorización de contenidos.
3. Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, tanto dentro como fuera de la clase, sustituyendo la estructura organizativa de la mayoría de las aulas y escuelas por otra de alto rendimiento basada el trabajo en equipo. Los argumentos son: a) que se aprende mejor colaborando –y no compitiendo – con los compañeros; b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende

del otro); y, c) la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar sólo las capacidades individuales.

4. Mejorar el desarrollo afectivo y social de los alumnos, crear un ambiente positivo en la clase, mejorar la autoestima y la aceptación entre éstos. Suministrar a los alumnos las experiencias que necesitan para un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo.

¿Quiénes fueron sus promotores?

La idea de la cooperación no es nueva y se ha aplicado a muchos y diferentes campos en la historia de la humanidad.

Con respecto a la educación cabe destacar, por una parte, la obra del Coronel Francis Parker en el último cuarto del siglo XIX, quien parece que potenció el Aprendizaje cooperativo con la finalidad de facilitar el desarrollo de una sociedad verdaderamente cooperativa y democrática. Su éxito parece que fue tal que estos métodos cooperativos dominaron la educación americana durante el cambio de siglo (Campbell: 1965, citado en Ovejero, Aprendizaje cooperativo PPLL).

Por otro lado, es realmente a John Dewey (1859-1952), filósofo y educador norteamericano, a quien se le atribuye el haber promovido la idea de incorporar la cooperación en el aprendizaje a las clases de modo regular y sistemático, y al que se conoce como 'reformador de la educación'. Caben destacar sus críticas al sistema educativo norteamericano por el uso de la competencia en la educación y el uso de métodos muy 'individualistas' que sustituyen el espíritu social por el miedo, la emulación, la rivalidad y juicios de superioridad e inferioridad, debido al cual los más débiles pierden gradualmente su sentimiento de capacidad y aceptan una posición de inferioridad continua y duradera, mientras que los más fuertes alcanzan la gloria, no por sus méritos, sino por ser más fuertes (Dewey, 1897a: 64-65), citado en Westbrook, Robert B. (1993: 289-305). Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en 'comunidad

cooperativa'. Parece que fue él quien alentó a los educadores para que estructuraran las escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje.

En enero de 1896 Dewey fundó la Escuela Experimental en la universidad de Chicago en la que Dewey intentó llevar a la práctica ese tipo de democracia en el trabajo. Empezó con 16 alumnos y 2 maestros, pero en 1903 ya impartía enseñanza a 140 alumnos y contaba con 23 maestros. Los alumnos, de todas las edades, participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una 'división cooperativa' del trabajo. Se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos sino también entre los adultos que trabajaban en dicha escuela. Esta 'labor cooperativa' constituyó para muchos el momento culminante de la historia de la escuela.

En 1903 la Escuela de Dewey se fusionó con la escuela del Coronel Francis Parker. En 1904 por discrepancias administrativas y de dirección Dewey dimitió y Parker asumió la dirección de ésta.

Debido probablemente a una serie de factores sociales y políticos, la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión en 1934, a finales de los años 30 empieza a destacar y a predominar la competición interpersonal en las escuelas públicas norteamericanas.

Unos años más tarde surgen las que serían las primeras formulaciones en el ámbito del Aprendizaje cooperativo, fundamentadas en la teoría de la interdependencia en la que se basa el desarrollo teórico, de investigación y aplicación del AC, y que, a posteriori, fueron desarrolladas por Kurt Lewin y Morton Deutsch.

En 1949 Morton Deutsch, a partir de las teorizaciones de Kurt Lewin, hizo aportes fundamentales al desarrollo de la Teoría de resolución de conflictos. Inició sus trabajos en 1949 con un análisis teórico y un estudio experimental de los efectos de la cooperación y la competencia en los procesos grupales.

Hacia finales de 1940 Morton Deutsch formuló la Teoría de cooperación y competencia (Deutsch, 1949 a, 1962) señalando que la interdependencia podía ser positiva (cooperación) o negativa (competencia). A raíz de ésta, uno de los estudiantes de posgrado de Deutsch, David Johnson (trabajando con su hermano Roger Johnson) expandió el trabajo de Deutsch hacia la teoría de interdependencia social. (Johnson y Johnson, 1974, 1989).

La teoría de la interdependencia social es la que más fuertemente ha inspirado la investigación y la que está más claramente relacionada con la práctica.

Hacia mediados de los años 70 vuelve a resurgir el interés por el AC siguiendo la línea de Morton Deutsch, y numerosos autores han creado desde entonces innumerables técnicas para la aplicación del AC, lo que ha contribuido al extenso uso de éste (Johnson y F. Johnson, 1975; Johnson y R. Johnson, 1975; Sharan y Sharan, 1976; Aronson y cols., 1978; etc.).

Entre los lugares y autores más destacados de los EE.UU., en cuanto a la investigación e implementación del AC, y conocidos como los creadores del Aprendizaje cooperativo moderno destacan los siguientes: los hermanos Johnson, David y Roger, y sus colaboradores que trabajan en el Cooperative Learning Centre (universidad de Minnesota) en Minneapolis; Elliot Aronson en la Universidad californiana de Santa Cruz donde trabaja con su conocida técnica de ‘rompecabezas’; Robert Slavin en el Centre for the Social Organization of Schools, donde sigue desarrollando el trabajo iniciado por David De Vries y Keith Edwards; Spencer Kagan y sus colaboradores en la universidad californiana de Riverside donde desarrollan su propio método; y muchos otros.

El AC es una metodología que fue creada principalmente para secundaria y no fue hasta los años 90 cuando el AC despertó la curiosidad de algunos autores para su aplicabilidad en las clases de L2. Entre ellos destacan High (1993) para inglés con inmigrantes extranjeros en *colleges* y comunidades bilingües, los artículos y materiales didácticos de Coelho, Winer y Olsen (1989), los estudios de McGroarty (1993), Kagan y McGroarty (1993) y Long y Porter (1985) sobre los

beneficios de la cantidad de output e input que se crea en este tipo de aprendizaje, y Sharan, S. (1980).

Estado de la cuestión

Como hemos ya mencionado el Aprendizaje cooperativo surge a principios del s.XX en EE.UU. como un método para solventar diferencias raciales entre los alumnos de secundaria, mejorar los resultados académicos, la salud psicológica y la autoestima de éstos.

Desde entonces ha habido mucha investigación sobre las bases teóricas en las que se fundamentan sus principios. Estas investigaciones, que se han centrado principalmente en el aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista, nos proporcionan una validación considerable del uso del AC (Cohen, 1994a; Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1974, 1978, 1989, 1999a; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1977, 1991).

Hasta la fecha se han realizado más de 900 estudios de investigación que validan la efectividad del aprendizaje cooperativo sobre el competitivo e individualista. Durante los últimos 100 años las investigaciones se han centrado en una gran diversidad y variedad de resultados, como rendimiento, nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico, retención, motivación intrínseca, apoyo social, amistad, salud mental, autoestima, competencias sociales, y muchos otros.

En la década de los '60 y '70 se crearon una serie de métodos y estructuras aplicables al Aprendizaje cooperativo que recogen Johnson , Johnson y Stanne (2000) en su revisión, y que incluimos en la siguiente tabla:

Investigadores	Fechas	Método
Johnson y Johnson	Mediados '60	Aprendiendo juntos y solos
DeVries y Edwards	Principios '70	Modelo TGT – Torneos Lúdicos en Equipos

Sharan y Sharan	Mediados '70	Grupo de Investigación
Johnson y Johnson	Mediados '70	Controversia Constructiva
Aronson y Asociados	Finales '70	Rompecabezas
Slavin y Asociados	Finales '70	Modelo STAD – Divisiones de Equipos de Estudiantes para el Aprendizaje
Cohen	Principios '80	Instrucción Compleja
Slavin y Asociados	Principios '80	Modelo TAI – Equipos de Formación Acelerada
Kagan	Mediados '80	Estructuras de Aprendizaje Cooperativo
Stevens, Slavin y Associates	Finales '80	Modelo CIRC – Lectura y Composición Integrados en Cooperación

A estos investigadores se les conoce como los creadores del Aprendizaje cooperativo moderno. Según Johnson , Johnson y Stanne (2000) hasta la fecha se han llevado a cabo 164 estudios sobre éstos métodos específicos que demuestran su validez y aplicabilidad siempre y cuando se implementen de forma adecuada. De todos ellos sólo ocho métodos han sido validados de forma empírica: el rompecabezas, el modelo CIRC, aprendiendo juntos y solos, grupo de investigación, modelo TAI, modelo STAD, controversia constructiva, y modelo TGT, lo que nos lleva a pensar que en este campo hace falta más investigación.

Las investigaciones sobre estos métodos demuestran que a la hora de maximizar el rendimiento académico éstos parecen ser los más efectivos. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los métodos del AC han sido llevados a cabo por los mismos investigadores que crearon el método, lo que puede influir los resultados del mismo en su beneficio. Éste es otro argumento por el que se consideran necesarias más investigaciones en el campo por investigadores independientes.

Otras investigaciones sobre las características de los métodos más efectivos demuestran que los métodos directos pueden ser más fáciles de aprender e implementar que los conceptuales, pero que una vez implementados los conceptuales son más robustos, se mantienen con mayor frecuencia y son más fáciles de adaptar a diferentes condiciones y circunstancias. Aunque no hay mucha investigación sobre la medida en la que los métodos directos o conceptuales afectan el rendimiento y la productividad, los resultados de la revisión de Johnson, Johnson y Stanne (2000) indican que cuanto más conceptual sea el método utilizado, mayor tiende a ser el impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Sharan, S. (1980) llama la atención sobre el hecho de que la investigación siempre se ha centrado en contrastar el aprendizaje en grupos con métodos más estructurales. Subraya la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que exploren las diferencias de los diferentes modelos en el comportamiento del alumno y que comparen las variaciones en el aprendizaje interactivo entre los grupos cooperativos y el gran grupo.

El AC tradicionalmente se ha utilizado y se utiliza principalmente en EE.UU. en lo que equivaldría a la secundaria española entre 13 – 16 años (Cassany, 2004), pero existen algunas aplicaciones para primaria, universidad e incluso para la enseñanza no reglada.

Aunque la investigación del AC en la enseñanza de L1 tiene ya una larga tradición, su aplicación al aprendizaje y enseñanza de L2 es bastante reciente. Según Dörnyei (1997) esto se debe al hecho de que hace ya tiempo que el aprendizaje en grupo forma parte de la metodología de L2 y que, por eso, el AC no parecía en principio ofrecer nada nuevo y no ha despertado el interés de los investigadores de L2. Como consecuencia de esto, probablemente, la mayor parte de la investigación se ha centrado en ámbitos de L1 y parafraseando a Dörnyei, se sigue necesitando investigación para averiguar hasta qué punto el uso de AC es igual de efectivo para aprendientes de L2 o, incluso, para cursos de L2 para adultos.

No obstante, existe ya una rica selección de estudios conceptuales y de investigación del AC en L2 (Holt, 1993; Kessler, 1992), artículos y materiales didácticos (Coelho, Winer y Olsen, 1989). Sobre los beneficios de la interacción del grupo en el AC para el aprendizaje de L2 nos podemos referir a McGroarty (1993, 1989), Kagan y McGroarty (1993) y Long y Porter (1985), sus estudios se centran en los beneficios de la cantidad de output e input que se crea en este tipo de aprendizaje, y a Sharan, S. (1980). Dörnyei (1997) se ha centrado más en la dimensión psicológica del AC. Todos estos estudios e investigaciones, sin embargo, se han llevado a cabo en la enseñanza del inglés como L2.

Lew Barnett (1997), de origen norteamericano, fue el introductor en España de esta propuesta. Desde entonces algunos de los autores españoles que destacan en el tema del AC son Pallarés (1990) con una descripción de las técnicas de grupo; Úriz (1999) y Ovejero (1988) que han llevado a la práctica la aplicación del AC en primaria; Arnaiz, P. (1997) que se ha ocupado del aspecto de la organización y gestión del aula; y, Cassany (2004) más directamente sobre la aplicación del AC en la clase de ELE. Cabe destacar también el punto de encuentro creado por Fernando Trujillo en la web.

En suma, podemos decir que aunque se trata de una metodología diseñada principalmente para secundaria y no relacionada directamente con la enseñanza de idiomas, cada vez es mayor el interés por su aplicación en la enseñanza de L2 y resulta de gran interés para el docente por sus potentes principios pedagógicos y por la riqueza de recursos prácticos. Sin embargo, como ya hemos mencionado más arriba, sigue haciendo falta más investigación sobre todo en el campo de su aplicación en las clases de L2 y, en concreto, en los cursos para adultos para los que prácticamente apenas existen estudios e investigaciones.

1.2. Las bases teóricas del Aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje cooperativo está basado principal en tres perspectivas teóricas que han orientado su investigación y práctica: la interdependencia social, y las teorías de aprendizaje del desarrollo cognitivo y conductista.

La teoría de la interdependencia social

Esta teoría determina que la forma en la que se estructure la interdependencia social determinará la forma en la que interactúen los miembros del grupo. Si la interdependencia es positiva (cooperación) se dará una interacción promovedora, es decir, los individuos animan y facilitan los esfuerzos de cada uno por aprender. Si la interdependencia es negativa (competencia) resultará en una interacción de oposición puesto que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás por el logro. Si no existe interdependencia (esfuerzos individualistas) no existe interacción puesto que los individuos trabajan independientemente sin ningún tipo de intercambio con nadie. La interacción promovedora con interdependencia positiva aumenta los esfuerzos hacia el logro, promueve relaciones interpersonales positivas y conduce a una salud emocional. La interacción basada en la oposición o la ausencia de oposición disminuye los esfuerzos hacia el logro, promueve las relaciones interpersonales negativas y provoca desajustes emocionales o psicológicos.

La teoría del desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo se basa fundamentalmente en las teorías de Piaget (1965) y Vygotsky (1962) que subrayan el papel esencial de la interacción social en el aprendizaje, la ciencia cognitiva y la teoría de la controversia académica (Johnson y Johnson, 1979, 1995).

Para Piaget “las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento” (Piaget, www.orientared.com).

Cuando los individuos cooperan ocurre un conflicto socio-cognitivo, los estudiantes se ven obligados a alcanzar consensos con otros compañeros que mantienen puntos de vista opuestos; lo que a su vez estimula la habilidad de adquirir una perspectiva y el desarrollo cognitivo.

La teoría de Vygotsky dice que el aprendizaje resulta de la interacción comunicativa con pares y adultos. El resultado de una experiencia de aprendizaje se transmite mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Desde el punto de vista de la ciencia cognitiva, el Aprendizaje cooperativo involucra modelado, entrenamiento y asesoría. A través de este intercambio el alumno se ve obligado a reestructurar cognitivamente la información para que ésta pueda ser retenida en la memoria e incorporada en estructuras cognitivas ya existentes.

La teoría de la controversia postula que la confrontación de puntos de vista diferentes genera una incertidumbre o conflicto conceptual que crea una reconceptualización y una búsqueda de información que luego se traduce en una conclusión más reflexiva y refinada.

Teoría del aprendizaje conductista

El Aprendizaje cooperativo está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo, y mantiene que los esfuerzos cooperativos tienen el poder de la motivación extrínseca para lograr las recompensas.

Otras influencias / aspectos

El Aprendizaje cooperativo recoge las investigaciones de principios del siglo pasado sobre la creatividad, sinergia, torbellino de ideas, etc. así como los principios de la psicología humanista sobre el trabajo en equipo, la motivación para aprender, etc. Por esta razón el AC presenta similitudes con algunos métodos de aprendizaje de L2 o con diferentes enfoques humanistas. Se tiene en cuenta la

propia personalidad del alumno durante el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en ésta, en el desarrollo de vínculos estrechos con los colegas del aula, etc.

También se apoya en algunos aspectos del enfoque natural, puesto que uno de sus objetivos es “dar oportunidades para una adquisición naturalista de la segunda lengua” (Richards, J. C., Rodgers, T.S., 2003) mediante el uso y la participación, en pareja o en grupo, en actividades interactivas estructuradas cooperativamente, según un AC en el aprendizaje de lengua.

Algunos autores, como Spencer Kagan (1999) han equiparado la importancia de desarrollar las capacidades de los alumnos para el pensamiento crítico a la de desarrollar otras habilidades básicas de la lengua como la lectura, escritura, comprensión y expresión oral.

[...] we need to emphasize thinking skills as well as content, and we must prepare our students to act adaptively in a very broad range of social situations.

Kagan, S. (1999, 1:6)

Según Richards y Rodgers (2003:190) el AC se fundamenta en unas premisas básicas acerca de la naturaleza interactiva / cooperativa de la lengua y del aprendizaje de idiomas que resumimos a continuación:

- La primera es que, como afirma Weeks en su libro sobre el lenguaje infantil “Born to talk” (1979:1), “hemos nacido para hablar (...) podemos imaginar que estamos programados para hablar (...) se considera de modo general que la comunicación es la finalidad primordial del lenguaje”.
- La segunda es que la mayor parte del habla se organiza como conversación. “Los seres humanos se pasan gran parte de su vida conversando; para la mayoría de ellos, la conversación es una de las más importantes y absorbentes de sus actividades” (Richards y Schmidt, 1983: 117).
- La tercera es que la conversación actúa de acuerdo a un determinado número de reglas cooperativas sobre el cual hay coincidencia.

- La cuarta es que aprendemos cómo estas máximas cooperativas se realizan en nuestra lengua materna a través de una interacción conversacional de carácter informal y cotidiano.
- La quinta es que aprendemos cómo estas máximas se realizan en una segunda lengua a través de una participación en actividades interactivas estructuradas cooperativamente.

Capítulo II: En qué consiste el Aprendizaje cooperativo

Según Olsen y Kagan (1992: 8) citado en Richards y Rodgers (2003: 189):

El aprendizaje cooperativo es una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

Y según Johnson y sus colaboradores (1999):

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. (Johnson y cols., 1999: 14)

2.1. Características de los grupos de Aprendizaje cooperativo: “Grupos de AC” versus “Trabajo en grupo”

El aprendizaje cooperativo es también un tipo de dinámica de grupos que implica el trabajo en grupo, pero que se rige por una serie de normativas que lo diferencian del trabajo en grupo.

Cuando ponemos a un grupo de estudiantes a trabajar juntos, para completar una tarea determinada, a menudo se da el caso de que son uno o dos, los líderes del grupo, suelen realizar todo el trabajo, por ser más rápidos, fuertes o por, simplemente, cuestión de carácter, quedando el resto del grupo sin hacer nada, sin poder participar.

El líder suele dominar al resto de los miembros, que pueden inhibirse. Al final del ejercicio el profesor evalúa el producto final del trabajo del grupo, de forma que no queda constancia del trabajo individual que haya realizado cada miembro del grupo. El resultado de este tipo de dinámica es que a menudo son los mismos los que realizan el trabajo y aquellos que más apoyo necesitan quedan cada vez más abandonados a su suerte, sin sentir la necesidad de que su esfuerzo personal pueda ser de alguna utilidad para el grupo, puesto que al final el resultado no depende de su propio esfuerzo y, lo que es más, su aportación personal no afecta el resultado final.

En los métodos de aprendizaje cooperativo, sin embargo, nunca puede darse esta situación puesto que las actividades del AC están diseñadas de tal forma que la participación y contribución de cada uno de los miembros del grupo es absolutamente fundamental para la consecución, éxito y resultado final de la actividad o tarea. Además los miembros de un grupo de AC “saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros de su grupo” (Johnson y cols., 1999:17).

The design of formal cooperative learning methods ensures that each student must contribute if the group is to reach its goal. In this way, the formal cooperative learning methods differ from informal, collaborative groups which often do not ensure that the contribution of each member is necessary for success. Kagan (1999, 1:4)

Johnson y Johnson (1999:17-18) señalan cinco características distintivas de los grupos de aprendizaje cooperativo. La primera es que el objetivo de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. Son conscientes de que si uno fracasa, entonces fracasan todos. En segundo lugar, cada miembro asume la responsabilidad, y hace responsable a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos comunes. En tercer lugar, cada miembro del grupo promueve el rendimiento de los demás. Se prestan apoyo, comparten, se explican y alientan unos a otros, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos. En cuarto lugar, a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que

las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas. Finalmente, los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida están trabajando juntos para garantizar una mejora sostenida de su aprendizaje y su trabajo en equipo.

Agrupar a varias personas y decir que es un grupo cooperativo no basta para que lo sea. Parafraseando a Kagan (1999; 4:1) diremos que el trabajo de colaboración en grupo incluye a estudiantes que trabajan juntos, pero no necesariamente incluye los conceptos clave del aprendizaje cooperativo y que presentamos a continuación.

Para resaltar la diferencia entre el trabajo en grupos y el trabajo en grupos cooperativos Kagan llama la atención sobre dos de sus principios del AC y los matices entre lo que él llama ‘interacción simultánea’ y ‘participación igualitaria’. Con la primera, la interacción simultánea’, se refiere al hecho de que los alumnos estén comunicando prácticamente la mayor parte de la duración de la clase. Podríamos argumentar que esto también ocurre en el trabajo en grupos. Sin embargo, con la segunda, con la participación igualitaria, se refiere a que todos los estudiantes participen de forma equilibrada en la tarea, es decir, que no haya alumnos que acaben haciendo el trabajo de sus compañeros o, al contrario, que no haya alumnos que no realicen la tarea que les corresponde. Este último se consigue estructurando adecuadamente las tareas, bien asignando turnos en la participación, o dividiendo las tareas que le corresponden a cada uno. Esta división de tareas es lo que hará que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje y participación y, a su vez, asegure un trabajo equitativo para todos los miembros del grupo.

The critical question to determine if there is simultaneous interaction is ‘What percentage of the class are active participants at any one moment?’ During a Pair Discussion the simultaneity principle is satisfied (50 % of the class are producing language at any one moment), but the equality principle is not (in many pairs one person does all or almost all the talking) *Cooperative learning as opposed to group work* satisfies all of the PIES¹

¹ ‘The PIES Principles’ es lo que Kagan denomina los principios básicos para que se dé un aprendizaje cooperativo. P: Positive Interdependence; I: Individual Accountability; E: Equal Participation; S: Simultaneous Interaction.

principles, so we conclude a Pair Discussion is group work, not cooperative learning.
Kagan (1999; 4:10)

2.2. Elementos clave para lograr la cooperación

- a) La interdependencia positiva es el principal elemento del aprendizaje cooperativo. El docente propone una tarea clara y un objetivo grupal. Los miembros del grupo han de tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Si el éxito de un estudiante depende del éxito de otro, o, dicho de otra forma, el éxito de uno supone el éxito del otro, entonces entre estos dos estudiantes se crea una fuerte interdependencia positiva. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo que constituye la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

If positive interdependence exists, students have the subjective experience of 'being on the same side' and will behave cooperatively toward each other.

Kagan, (1999, 4:8)

Además, se crea una motivación intrínseca que hace que los alumnos estén dispuestos a ayudarse y apoyarse.

Therefore, the type of positive interdependence created has a dramatic impact on the tutoring and encouragement teammates give each other. When there is strong positive interdependence, cooperation follows. Kagan (1999, 4:7)

Según Kagan (1999) la interdependencia positiva de una actividad puede crearse dependiendo de la tarea, la evaluación, los recursos o los roles: la tarea debe estructurarse de forma que cada miembro del grupo deba encargarse inevitablemente de una parte y que nadie más pueda hacerlo por él o ella; para la evaluación se crea un tipo de puntuación individual y grupal, de forma que la nota del grupo sea el promedio de la nota de cada participante; los recursos y los roles se pueden repartir entre

los miembros del grupo, de modo que todos deban utilizar o llevar a cabo su parte.

Al contrario, si la clase está estructurada de forma competitiva se dará una interdependencia negativa entre los estudiantes, es decir, cuando se asocia el éxito de unos con la pérdida de otros.

b) Reponsabilidad individual y grupal.

Including individual accountability contributes to academic gains in cooperative learning. Methods which provide a group grade or a group product without making each member accountable for his or her contribution, do not consistently produce achievement gains. (Slavin,1983) en Kagan (1999, 4:9)

La responsabilidad grupal se consigue cuando el grupo se responsabiliza de alcanzar sus objetivos, y la individual cuando cada miembro asume la responsabilidad de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. Al hacer responsable a cada individuo de su trabajo y contribución al grupo y al grupo del producto final de éste, se evita que, por una parte, los ‘mejores’ estudiantes se responsabilicen del trabajo de todo el grupo y acaben haciendo ellos solos todo el esfuerzo para conseguir una buena nota final, o que, por otra parte, los ‘peores’ estudiantes dejen que los otros hagan todo el trabajo sabiendo que también así tendrán una buena nota final sin que esto les haya supuesto el mínimo esfuerzo. Según Johnson y Johnson (1999:21)

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para luego desempeñarse mejor como individuos.

Las actividades estarán estructuradas de tal forma que quedará claro para todo el grupo la contribución que haya aportado cada miembro del grupo. Además de responsabilizar a los miembros de un grupo de los logros académicos, se les puede hacer responsables de escuchar o de participar en el grupo.

- c) Interacción cara a cara estimuladora o constructiva. Los alumnos deben realizar una tarea juntos en la que cada miembro del grupo promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes, ayudándose y aplaudiendo los éxitos de los otros. Muchos expertos, entre otros Johnson y Johnson (1999: 22), afirman que “algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes”. Además, según Piaget “las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento” (Piaget, www.orientared.com), a esto último es a lo que denominamos un aprendizaje interactivo.

Además del mayor compromiso personal que adquieren los alumnos, Kagan (1999, 4:6-7) llaman la atención sobre el hecho de que este tipo de estructura multiplica las oportunidades que tiene el alumno de hablar y participar en clase, fundamental para el aprendizaje de L2.

At any time half the class is talking. [...] There is 15 times as much student language production over subject matter. Further, the other five minutes is also far more active than in the traditional classroom, because *students are far more involved* when one is speaking directly to them than when another student somewhere in the classroom is answering a question the teacher has posed.

Esto a su vez está relacionado con lo que Slavin (1996:48) denomina 'la perspectiva cognitiva' según la cual las intervenciones entre estudiantes aumentan el rendimiento académico de éstos por razones que están más relacionadas con la forma de procesar la información que con la motivación. Por lo tanto, podemos decir que la perspectiva cognitiva es análoga a un mayor aprendizaje a través de la interacción.

- d) Prácticas ó técnicas de comunicación interpersonales y grupales. Consiste en enseñar a los alumnos a interrelacionarse como compañeros del equipo. Por lo general es necesaria una instrucción explícita en esta materia para garantizar una buena interrelación, para que los alumnos aprendan a trabajar juntos. "Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas" (Cassany, D., 2004:16)

La necesidad e importancia de este tipo de instrucción dependerá del grado de complejidad de la estructura de AC utilizada.

When students move to complex cooperative projects, they need help in learning how to listen to each other, resolve conflicts, set and revise agendas, keep on task, and encourage each other. Kagan (1999; 4:5)

Para favorecer y fomentar el desarrollo de lo que Kagan denomina destrezas sociales, éste nos sugiere algunos métodos (1999; 14:1-31), los cuatro más importantes serían: a) el modelaje y refuerzo de ciertas habilidades, que consiste en que o bien el profesor o algún alumno llame la atención sobre modelos de comportamiento deseados que se observen en la clase, y el refuerzo que se consigue por medio de recompensas o premios simbólicos; b) la asignación de roles, dependiendo de la habilidad que nos interese practicar asignaremos a cada alumno un rol diferente como pueden ser, por ejemplo, encargarse de animar a sus compañeros, asegurarse de que todos hablen y escuchen, tomar notas de las decisiones tomadas en el grupo, asegurarse de que todos estén entendiendo la tarea, controlar el tiempo o el volumen de voz, etc.; c) la estructura determina la forma en la que una actividad se llevará a cabo y el tipo de estructura que

se utilice dependerá de la habilidad que se quiera fomentar, bien sea escuchar, tomar y esperar turnos de palabra, ayudar o alabar a otros compañeros, etc.; d) la reflexión sería el tiempo que los estudiantes han de tomarse para reflexionar sobre su comportamiento o sobre el uso que han hecho de la habilidad que se pretendía corregir o practicar ese día. Se puede hacer a través de cuestionarios que el profesor reparta, o bien con un intercambio oral o puesta en común de experiencias del grupo, con el informe de un observador o monitor del grupo, las propias observaciones del profesor, etc. Idealmente la reflexión, según Kagan, debería hacerse a un tercio de la duración de ésta para que los alumnos tengan tiempo de cambiar su comportamiento y beneficiarse de su reflexión. (1999; 14:15)

- e) La evaluación grupal. El grupo debe analizar y evaluar periódicamente y de manera continuada su forma de trabajar, en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Es decir, las aportaciones de cada miembro, las intervenciones que resultan más provechosas para todos, los puntos fuertes y débiles de cada miembro, las estrategias de ayuda, etc. Deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar, para poder acrecentar la eficacia del grupo, mejorar sus destrezas sociales y conseguir interacciones más eficaces. Como ya hemos indicado anteriormente esta reflexión se puede llevar a cabo de diferentes formas, a partir de cuestionarios, encuestas y debates después o justo antes de terminar la tarea, a modo de retroalimentación, para dar la oportunidad a los estudiantes de autocorregirse y reajustar su actuación .

Esta reflexión es importante, además, porque “fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados” (Cassany, D. 2004:18)

2.3. Los equipos o grupos de aprendizaje y su formación

La formación y estructura de grupos de aprendizaje dependerá de diversos factores: a) de la duración del grupo, es decir, si vamos a formar un grupo de AC sólo para llevar a cabo una actividad o bien para todo un año académico; b) del tamaño o tipo de dinámica que se desee conseguir; c) de los objetivos y contenidos que queramos trabajar; d) de las habilidades o factores que queramos promover, como pueden ser habilidades sociales, la autoestima, la motivación, etc.

a) Teniendo en cuenta las coordenadas de duración del grupo Johnson et al. (1999: 14-15) define tres tipos de grupos de AC:

- Grupos formales de AC, que tiene una duración que puede ir desde una hora lectiva hasta varias semanas. Se forman para una tarea concreta y en ellos los alumnos trabajan juntos para lograr unos objetivos comunes. En este tipo de grupo el docente debe especificar los objetivos de clase, explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, supervisar e intervenir a modo de apoyo interpersonal y grupal, y finalmente evaluar. Este tipo de grupo garantiza la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.
- Grupos informales de AC que duran desde unos minutos hasta una hora de clase. Se utilizan para centrar la atención del alumno en el material en cuestión, para crear expectativas acerca del contenido o promover un clima propicio al aprendizaje. La actividad suele consistir en una charla de tres a cinco minutos antes y después de la clase, o en diálogos de dos o tres minutos entre pares de estudiantes. Estos grupos sirven al docente para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales adecuadamente.

- Grupos de base cooperativa, que tienen un funcionamiento a largo plazo, por lo menos de un año; tienen un carácter heterogéneo, con miembros permanentes y su principal objetivo es que sus componentes se presten mutuamente el apoyo, la ayuda y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Este tipo de grupo permite que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar y a tener un buen desarrollo cognitivo y social.

b) En cuanto al tamaño de los grupos se recomienda que, idealmente, tengan de dos a cuatro participantes. Según las palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999:39) cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor puesto que permite una mayor producción de lengua por alumno. Para Kagan (1999; 6:2) la composición ideal es de cuatro, ya que, primero, permite trabajar en parejas, lo que es adaptable a muchas de las estructuras que presenta el AC, segundo, al ser un número par evitamos que uno de los participantes quede fuera y, tercero, porque un grupo de cuatro permite más combinaciones de parejas que uno de tres. Un mayor número de combinaciones de pares nos ofrece una mayor variedad y mayor probabilidad de que se creen conflictos cognitivos, necesarios para que tenga lugar el aprendizaje. Así lo define Kagan (1999; 6:2):

A group of four doubles the probability of an optimum cognitive and linguistic mismatch.

Por un lado, cuanto más numeroso sea el grupo, mayor será la gama de destrezas, capacidades y diversidad de puntos de vista. Con cada miembro se incrementan los recursos que contribuyen al éxito del grupo. Sin embargo, cuanto mayor sea el grupo, mayor será el número de interacciones que tengan lugar y, por lo tanto, más habilidad y prácticas interaccionales deberán tener sus miembros para manejar, coordinar y gestionar todas esas interacciones. Un grupo más numeroso requiere una mejor gestión. Además, al aumentar la dimensión del grupo disminuyen las interacciones personales entre los miembros y se reduce la sensación de intimidad, dando lugar a una menor cohesión y a una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo del grupo.

Por otro lado, en grupos más reducidos, el desempeño de cada miembro es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación activa de todos. Los problemas o dificultades que se puedan dar en el trabajo juntos son más fáciles de detectar y de enmendar en los grupos pequeños, lo que se traduce en una mayor cohesión y responsabilidad individual y grupal.

También habrá que tener en cuenta el tiempo del que disponemos para realizar la tarea. Si se dispone de poco tiempo el trabajo en parejas será más efectivo, puesto que requiere menos tiempo para organizarse y permite una intervención más prolongada a cada miembro.

c) Otro factor a tener en cuenta a la hora de formar grupos es la distribución de los alumnos dentro de cada grupo, es decir, si formamos grupos homogéneos o heterogéneos. Por lo general, la mayoría de los autores coinciden en que los grupos heterogéneos son preferibles. Formando grupos heterogéneos se evita que se formen grupos de amigos o de los más o menos trabajadores, que podrían dar lugar a grupos de “buenos” y “malos”. Además, según Johnson, Johnson y Holubec (1999 : 41) “los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos”. Como dice Martín Martín, J. M. (2004: 272) parafraseando a Krashen (1981): “para que se produzca progreso el aprendiz debe estar en contacto y comprender un input que incluya rasgos que estén ‘un poco más allá’ (+1) de su nivel de interlengua (i)”. En un grupo heterogéneo, en el que los alumnos tengan ligeramente diferentes niveles, será más probable que se den estas circunstancias.

Los grupos pueden formarse al azar, o bien pueden ser seleccionados por el docente. Esto último le permite asegurarse de que no se formen grupos de alumnos poco trabajadores o a la inversa, alumnos con grandes diferencias de rendimiento, conflictivos, etc. Para que exista un conflicto cognitivo, el nivel del grupo debe ser ligeramente heterogéneo, de forma que el entendimiento sea

posible, pero suponga un pequeño reto para cada estudiante, y no totalmente homogéneo, pues entonces el conflicto no aparece y se pierde entusiasmo y motivación por aprender. Para ello Kagan (1999; 6:3-8) recomienda una serie de estructuras para formar grupos heterogéneos de forma que cada grupo esté formado por un miembro de competencia alta, otro de competencia baja y dos de competencia media.

Kagan (1999; 6:1-16) defiende el uso de los grupos heterogéneos porque, produce las mejores oportunidades para la tutoría entre pares y de apoyo y aconseja usarlos especialmente cuando se introducen materiales nuevos y de cierta dificultad para maximizar las tutorías. Al tener diferentes niveles dentro del mismo grupo habrá más posibilidades de ofrecer ayuda y apoyo a los compañeros, los alumnos tienen que esforzarse para hacerse entender entre sus compañeros, reformular y justificar sus propuestas ante sus compañeros. Además, cada alumno del grupo puede observar gran variedad de estrategias, procedimientos, habilidades y técnicas que otros utilizan para intentar resolver sus problemas de comunicación. Todo esto contribuye al proceso de aprendizaje y refuerza la cohesión del grupo, uno de los fundamentos del AC.

Por otra parte, Johnson, Johnson, Holubec (1999: 41) recomiendan los grupos homogéneos para enseñar ciertas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales.

d) Otro aspecto importante para la vida, funcionamiento y desarrollo de un grupo es crear y mantener el deseo de cooperación. Esto se logra creando una identidad de grupo. Crear una identidad de grupo es muy importante, especialmente en casos en los que es el docente mismo el que selecciona un grupo heterogéneo, puesto que en estos casos se pone a trabajar juntas a personas que no necesariamente se agruparían de esa forma por decisión propia. En el desarrollo de las actividades que implican una cooperación con los miembros del grupo se pueden dar situaciones conflictivas. Muchos alumnos tienen que aprender a trabajar juntos y con nuevas estructuras y dinámicas de grupo, por eso es normal que los alumnos ofrezcan una resistencia inicial. Para ello Kagan (1999) recomienda el uso de estructuras para crear una identidad de grupo.

Among the teambuilding techniques, the most effective for overcoming resistance are those which promote team identity and acceptance of individual differences.

If there are racial or other tensions among students, team building is a must. [...] if you have used the heterogeneous teamformation method, [...] some teambuilding might well be necessary. [...] If, on the other hand, the lesson involves activities in which conflicts might arise (choosing a team name, or the topic or format for a project) it is important that a strong positive team identity is developed prior to the lesson. Kagan (1999; 8:1)

Formar una identidad de grupo no sólo evita tensiones en el grupo y facilita el trabajo en éste, sino que además se aprende más y mejor.

When there is a positive team identity, living, respect and trust among teammembers and classmates, there is a context within maximum learning can occur. [...] When teambuilding and classbuilding are neglected, specially in classrooms in which there are preexisting tensions, teams experience serious difficulties. Kagan (1999; 4: 2 -3)

2.4. Aplicaciones del AC: Estructuras y diseños de clase

En sus aplicaciones en el aula el ACL puede durar una unidad didáctica o un periodo temporal limitado, una asignatura o un curso y se utiliza como apoyo de modelos estructurales y funcionales y de modelos lingüísticos interactivos, ya que las actividades de ACL se pueden usar para centrarse en la forma de la lengua y para practicar funciones lingüísticas concretas.

Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios. Johnson et al. (1999: 14)

Una estructura es una forma o modelo, vacía de contenido, que sirve para organizar la interacción de los alumnos en una clase. Kagan se refiere a esto a modo de ecuación:

At any moment in a classroom the activity is defined by a combination of a structure and the content: **Structure + Content = Activity**. Kagan (1999; 5:2)

Dependiendo de cómo organicemos la actividad, es decir, dependiendo del tipo de estructura que elijamos, se dará un tipo u otro de aprendizaje, como describimos a continuación:

- Aprendizaje competitivo: la actividad se estructura en forma de competición. Se puede competir en tiempo, en cantidad. En cualquier caso el éxito del alumno está unido al fracaso de los otros, por lo que los compañeros se convierten en competidores. Un ejemplo simple de este tipo de estructura es cuando el profesor hace una pregunta a toda la clase, los estudiantes que tienen o creen tener la respuesta levantan la mano, el profesor deja que uno responda. Esta dinámica hace que los alumnos compitan entre ellos para llamar la atención y recibir el aplauso del profesor, lo que crea una interdependencia negativa entre los compañeros. Si el alumno elegido se equivoca, otros se alegran de poder ser ahora elegidos y tener la respuesta correcta. Cuantos más alumnos se equivoquen mayor será la oportunidad de tener éxito.
- Aprendizaje individualizado: la estructura de la actividad es individual. Los alumnos trabajan solos y los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio. Este tipo de aprendizaje se ve favorecido por la organización del aula de forma frontal y en fila con unos alumnos detrás de otros, de forma que se reduce al máximo la posibilidad de que se molesten unos a otros en su trabajo.
- Aprendizaje cooperativo: se organizan tareas en las que la cooperación es una condición indispensable para realizarlas. Estas tareas no se pueden realizar si no es colaborando con los compañeros y no se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto. Un ejemplo de una estructura de este tipo, opuesta a la comentada para el aprendizaje competitivo, sería la llamada “Cabezas numeradas”. La clase está dividida en equipos de cuatro participantes, y éstos reciben cada uno un número del uno al cuatro. Cuando ahora el profesor plantea una pregunta para toda la clase, primero cada equipo se asegura de que todos sus miembros son capaces de responder a la pregunta.

Después de unos minutos el profesor elige un número del uno al cuatro y los alumnos de cada grupo con ese número responden. De esta forma se da una interdependencia positiva, una responsabilidad individual y grupal y una interacción entre los estudiantes. Los alumnos cooperan, comparten respuestas porque saben que les puede tocar a ellos y les interesa que su equipo haga bien.

Las actividades de AC están estructuradas de tal forma que se dé un aprendizaje cooperativo. Las estructuras adoptan actividades de enseñanza/aprendizaje para que los alumnos aprendan más y mejor. Podemos usar diferentes estructuras para trabajar muchos diferentes tipos de contenidos. El AC ofrece una gran variedad de estructuras que tienen muy diferentes funciones. Como hemos visto en los ejemplos anteriores pueden servir para simplemente responder una pregunta del profesor, para crear una identidad de grupo, como veremos más tarde, para aprender un contenido concreto bien sea lingüístico o funcional, para conocer al resto de los compañeros del grupo, intercambiar informaciones, regular la comunicación dentro de un grupo, para practicar las destrezas de escribir, escuchar, para potenciar y desarrollar habilidades sociales y cognitivas en los alumnos, etc.

En su manual de “Cooperative Learning” Kagan (1999) presenta todo un abanico de estructuras para la utilización en clase que divide en seis grupos diferentes y que según su función pueden servir para: a) reforzar la unidad y sentimiento de identidad del grupo; b) crear un contexto positivo en la clase y facilitar el aprendizaje entre los grupos; c) facilitar el aprendizaje de diferentes contenidos y ofrecer una retroalimentación; d) promover un tipo de pensamiento crítico y aprendizaje más reflexivo; e) aprender a compartir la información con otros compañeros del mismo u otros grupos; y, f) regular y potenciar las habilidades comunicativas.

2.5. La gestión de los grupos de Aprendizaje cooperativo

El AC se basa en que el aprendizaje se consigue gracias a la interacción de los alumnos entre sí. Esto tiene como consecuencia que la mayor parte del tiempo los alumnos estén hablando o moviéndose. Una de las mayores dificultades del AC es precisamente saber mover eficazmente al grupo, consiguiendo que todos escuchen al mismo tiempo, que los grupos trabajen de modo armónico, etc. Una buena gestión de la clase es importante para que los alumnos entiendan el procedimiento a seguir y sean capaces de completar la tarea adecuadamente.

La gestión en la clase es imprescindible para enseñar a los alumnos a trabajar juntos y guiarles en el proceso, puesto que como dice Cassany (2004: 16) “los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo”.

A continuación presentamos algunos recursos prácticos para gestionar la dinámica de grupos:

- Identificar a cada miembro del grupo. Se puede numerar a cada miembro con un número del 1 a 4 (en grupos de 4 participantes) para poder llamarle o identificarle con más rapidez para dar instrucciones o distribuir roles: el número 1 se encarga de tal, el número 2 de cual, y así sucesivamente.
- Dar las instrucciones escritas entregando una fotocopia por grupo. Es una forma de limitación de recursos, obliga a los estudiantes a gestionar sus propias tareas y, a su vez, es una tarea de lectura.
- Usar una “palabra mágica” o marcador (ya, adelante, ahora, etc.) que sirva para establecer el inicio y fin de la tarea y evitar que los más espabilados empiecen antes incluso de que el docente haya terminado de explicar la tarea o que aquellos con más dificultades no consigan entender las instrucciones.
- Orden de las instrucciones. Igual que en el punto anterior, es importante dar las instrucciones de tal forma que faciliten la comprensión y ejecución de la tarea, para evitar confusiones. Cassany (2004: 25) recomienda primero dar una descripción general de la tarea, luego las condiciones técnicas para su realización (tiempo, forma de trabajar, etc.) y finalmente

el tema o el resultado concreto que se requiere. Kagan (1999) recomienda, también, dar las instrucciones poco a poco, incluso haciendo uso del modelaje, asegurándonos de que todos están entendiéndolas y siguiendo los pasos de la estructura que vayamos a utilizar.

- Es importante especificar los objetivos académicos, no sólo los de tipo cognitivo, sino también los que tienen que ver con la colaboración, para que le vean sentido a la colaboración propuesta.
- Mano alzada. Es una señal no verbal que sirve para conseguir que los alumnos interrumpan su trabajo y atiendan a otros alumnos o al docente. El docente levanta la mano para llamar la atención de los alumnos y éstos hacen lo mismo hasta que todos estén en silencio y presten atención a lo que el docente quiere anunciar.
- Control del espacio del aula. El espacio del aula se puede utilizar para regular el protagonismo del docente, colocándose éste en el centro del aula, o de los estudiantes, cuando el centro se queda vacío; para regular el volumen de voz de cada estudiante, situándonos cerca del alumno que quiera intervenir en cada momento. Las mesas deberán estar distribuidas de forma que los alumnos puedan sentarse en grupos y moverse con facilidad en el espacio del aula.
- Atención positiva por parte del profesor. Kagan (1999) recomienda llamar la atención y alabar tipos de comportamiento deseados, presentándolos al resto de la clase como modelos a seguir con la finalidad de facilitar la gestión de la clase, e incluso como una forma para llamar la atención sobre aquellos tipos de comportamiento no deseados de forma indirecta.

[...] positive teacher attention [...] paves the way to easy classroom management. [...] Studies demonstrate that in traditional classrooms, if teachers pay attention to undesired behaviours such as out-of-seat behaviour or talking, the frequency of those behaviours increases.

- Asignar diferentes roles a cada estudiante. Ehrman y Dörnyei (1998) presentan una lista de normas que el grupo debería plantearse para asegurarse de que todo el mundo tiene algo que hacer y como una manera de evitar problemas de no participación, dominio ante otros estudiantes, dificultades interpersonales, y otros conflictos. Incluye entre otras:

controlar el tiempo; resumir; animar a los compañeros; tomar nota de resultados y conclusiones; dar ejemplos; reformular y clarificar puntos; pedir y dar información; etc.

- Establecer normas del grupo para facilitar la efectividad del AC. Ehrman y Dörnyei (1998) sugieren entre otras: responsabilizarse por las necesidades de los demás, animar a otros, respetar los turnos de palabra, pedir ayuda e ideas, ser paciente con los compañeros, etc.
- También es importante destacar un aspecto fundamental referente a la función del profesor en las actividades de AC. Puesto que una vez aclaradas las instrucciones el alumno asume el control de la actividad y pasa a ser el protagonista del proceso de aprendizaje, el profesor pasará la mayor parte del tiempo observando los grupos de aprendizaje, para ver si tienen algún problema en la interacción o necesitan ayuda con cualquier otro aspecto de la actividad. (Johnson y Johnson, 1978: 13).

El profesor pasa de ser un agente controlador a ser un asesor y fuente de apoyo.

Capítulo III: La dimensión afectiva del alumno y sus creencias de aprendizaje

En este capítulo presentaremos diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas, por una parte, aquellos aspectos relacionados con la dimensión afectiva del aprendizaje que se ven positivamente influenciados por el aprendizaje cooperativo, y por otra, las creencias sobre el aprendizaje de lenguas del alumno que como veremos influyen sobre la forma y preferencias en el aprendizaje, aunque no siempre sean las más adecuadas.

Como ya hemos mencionado en el primer capítulo uno de los propósitos generales que se planteó el AC en un principio fue mejorar el desarrollo afectivo y social de los alumnos, crear un ambiente positivo en la clase, mejorar la autoestima y la aceptación entre éstos. Factores todos ellos que contribuyen a un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo y que, a su vez, maximiza el rendimiento de los alumnos.

En cuanto a la dimensión afectiva Arnold (2000) subraya la importancia que tiene la comprensión de la función de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. En primer lugar, porque la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas, ya que al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, está la necesidad que muchos autores ven de integrar metas más profundas o vitales en la enseñanza y evitar que el aula se convierta en un espacio donde transmitir sólo información de contenidos. Como dice Arnold mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Para conseguirlo, nos tenemos que interesar por su naturaleza y sus necesidades tanto cognitivas como afectivas.

En lo referente al AC Crandall (2000: 244) corrobora que éste desarrolla y sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan correlación positiva con el aprendizaje de idiomas: p.ej., la reducción de la ansiedad (negativa o debilitadora), el aumento de la motivación, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje de idiomas en concreto, el fomento de la autoestima, así como el apoyo de los distintos estilos de aprendizaje y el impulso en la constancia dentro del difícil y confuso proceso de aprendizaje de otro idioma.

3.1. Aprendizaje cooperativo y motivación

La motivación es una variable afectiva de gran importancia en la adquisición de segundas lenguas y prueba de esto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material, es decir, activar la motivación del alumno. (Chomsky, 1998, citado en Arnold, 2000: 30)

Como veremos a continuación la motivación, los motivos por los que un alumno quiere adquirir una lengua, puede ser intrínseca o extrínseca.

La motivación extrínseca nace del deseo del deseo de conseguir una recompensa o de evitar un castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa, se manifiesta siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje (Deci y Ryan, 1985, citado en Arnold). La investigación indica que aunque la motivación extrínseca puede ser también provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo a largo plazo. También se ha demostrado que los alumnos manifestaban una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea intrínsecamente interesante cuando se introducía una recompensa extrínseca. (Kohn, 1990, citado en Arnold, 2000: 31)

Para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca Arnold (2000: 32) recomienda: a) estimular y desarrolla la autonomía del alumno; b) animar a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha; c) facilitar la participación y el aprendizaje en cooperación; d) aportar una retroalimentación que, aunque sea una recompensa extrínseca, se ha demostrado que fomenta la motivación intrínseca; y e) que los alumnos centren su atención en el significado y la intención y no tanto en los aspectos gramaticales. Estos son entre otros algunos de los objetivos que se consiguen con las estructuras del aprendizaje cooperativo.

Dörnyei (1997: 490) basándose en las investigaciones de otros expertos como Gunderson y Johnson (1980) y Sharan y Shaulov (1990) afirma que desde el punto de vista motivacional el aprendizaje cooperativo es sin duda uno de los métodos de instrucción más efectivos.

The superior task performance en learning achievement repeatedly observed with students in cooperatively structured classrooms would not occur without a powerful motivational basis energizing the CL process. Cooperative goal structure and the learning format that characterize CL generate a special motivational system, which is largely responsible for the efficiency of CL.

Dörnyei (1997: 487)

Estos son algunos de los componentes que según Dörnyei (1997) contribuyen a la motivación en el AC:

1. La estructura de la clase en el AC centrada en una interdependencia positiva y el resultante proceso de cooperación crean las condiciones psicológicas adecuadas para una motivación intrínseca en el aprendizaje de L2.
2. La cohesión en el grupo que da lugar a relaciones positivas entre los compañeros hacen que el proceso de aprendizaje sea más ameno y promueve la motivación intrínseca. Además, aporta un sentido de obligación y responsabilidad moral hacia el grupo.
3. El sistema de recompensa hace que ésta dependa del trabajo que realice el grupo, y motiva a los alumnos a superarse debido a su necesidad de

aprobación social y su deseo de evitar un castigo por no haber contribuido como corresponde al éxito del grupo.

4. El rol de un profesor que fomenta la autonomía en el aprendizaje contribuye a una mayor motivación intrínseca y a largo plazo en L2. Estudiantes de lenguas autónomos son por definición estudiantes motivados.

Además, debido a la estructura característica del AC el alumno se ve obligado a parafrasear y a esforzarse a desarrollar habilidades y destrezas comunicativas. Esta necesidad de proveer y clarificar informaciones y opiniones crea la motivación que necesitan otros estudiantes para seguir intentando transmitir significados de forma correcta y probar otras estrategias. Al motivar indirectamente se promueve la cooperación y maximiza el rendimiento tanto propio como de los demás. (McGroarty, 1989: 131-132)

Este intercambio y ayuda mutua que se ofrecen los estudiantes no sólo les sirve de retroalimentación sino que además les anima a seguir intentándolo, sobre todo cuando los compañeros fomentan y apoyan sus aportaciones en un ambiente solidario, lo que influye directamente y de forma positiva en su autoestima.

3.2. Aprendizaje cooperativo y autoestima

Otro de los aspectos afectivos que se relacionan con el aprendizaje y el aprovechamiento del alumno es la autoestima, requisito fundamental para que las actividades cognitiva y afectiva tengan éxito según Arnold (2000). Muy significativas al respecto son las investigaciones de Heyde (1979) que descubrió que la autoestima guardaba correlación de forma positiva con la realización de una tarea de producción oral por parte de unos alumnos que aprendían francés.

También es interesante la cita que Arnold (2000: 30) recoge de Canfield y Wells (1994) sobre lo que éstos denominan 'teoría del aprendizaje de la carta de

póquer', en la que las cartas de póquer representan el autoconcepto de los alumnos:

Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su autoconcepto reducido no puede permitirse [...] Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo bastante pequeños para que el alumno arriesgue sólo una ficha cada vez y no cinco. Pero aún más evidente, a nuestro parecer, es la necesidad de aumentar la cantidad de cartas de póquer para que pueda comenzar a tener un excedente de cartas para arriesgar.

Arriesgarse, por lo tanto, supone un aumento de la confianza en si mismo y de la autoestima animando al alumno a esforzarse en el aprendizaje de idiomas y mostrando una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas, como apunta Crandall (2000: 251).

Una vez aclarado el efecto que tiene la autoestima en el aprendizaje vamos a ver algunos de los aspectos que según Dörnyei (1997) contribuyen a la mejora de la autoestima en el AC:

1. Se evita la comparación entre los individuos y, de ese modo, éstos no igualan su valía a la capacidad de ser competentes. Según Dörnyei (1997: 490) los estudios empíricos llevados a cabo por Johnson, Johnson, y Taylor (1993) y Nichols y Miller (1994) demostraron que la ausencia de los perjudiciales efectos de la comparación social, junto a la mayor aceptación y apoyo que existe en grupos de gran cohesión, tiene como resultado una mayor percepción de las propias habilidades, valía personal y autoestima académica en los grupos de AC que en las clases tradicionales.
2. Mientras que en la clase competitiva el motivo del éxito o fracaso en la consecución de la tarea se atribuye a la habilidad del individuo, en la clase cooperativa se atribuye a factores controlables tales como el esfuerzo o el propósito (Weiner, 1979). Esto aumenta la confianza del alumno en sí mismo y como consecuencia promueve en éste un tipo de comportamiento orientado hacia el éxito.
3. La cooperación genera menos ansiedad y estrés que otras formas de aprendizaje, lo que a su vez tendrá un efecto positivo en la autoestima.

Almost every report on the outcomes of CL highlights some kind of improvement in the learners' self-esteem, self-efficacy, and confidence, often as the result of changes in the learners' attributional system or a decrease in the language anxiety they experience. Dörnyei (1997: 490)

3.3. Aprendizaje cooperativo y ansiedad

Como acabamos de ver la autoestima y la ansiedad están íntimamente relacionadas. Por otro lado, otro de los aspectos positivos del AC es que no genera ansiedad o que al menos genera menos.

Esto último justificaría el uso del AC si tenemos en cuenta que según autores como Arnold (2000) y Oxford (2000) la ansiedad ante el idioma figura entre los principales factores que repercuten en el aprendizaje y como consecuencia de tal lo obstaculizan. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre, lo que produce un efecto de descenso en espiral que provoca mayor ansiedad y un rendimiento aún peor.

Si nos detenemos ahora a analizar la relación entre cooperación y ansiedad, autores como Ehrman y Dörnyei (1998), Dörnyei (1997) y McGroarty (1989) señalan que la cooperación genera menos ansiedad y estrés que otras formas de aprendizaje. Esto se debe a que los alumnos tienen la ocasión de probar sus aportaciones entre sí antes de que se les pida que las ofrezcan a toda la clase. Tienen tiempo para pensar, oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y una mayor probabilidad de éxito que reduce la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje de idiomas.

Esto, a su vez, en parte se produce por el clima afectivo más positivo que caracteriza el AC y por la mayor determinación que muestran los alumnos por conseguir su objetivo final. Además, Johnson y col. (1995) añaden que la cooperación produce más estrategias para manejar la ansiedad que la competición.

3.4. Aprendizaje cooperativo y autoevaluación

La retroalimentación que tiene lugar durante el proceso de cooperación, y que acabamos de mencionar, también está relacionada con el tipo de evaluación que se lleva a cabo en el AC.

Sin embargo, antes de profundizar en ese aspecto sería conveniente aclarar que una evaluación que tenga en cuenta la dimensión afectiva del alumno será un tipo de evaluación que ponga el énfasis en el proceso de aprendizaje, es decir, en la autoestima, las destrezas de aprendizaje, las destrezas sociales y comunicativas. Además, según Kohonen (2000), esta evaluación del proceso conlleva una valoración reflexiva sobre el mismo proceso y una autoevaluación, que es una parte esencial del aprendizaje en curso.

La evaluación del proceso puede ejercer un efecto poderoso en los resultados del aprendizaje afectivo de idiomas mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona.

Kohonen (2000: 296)

Si volvemos a la relación entre evaluación y aprendizaje cooperativo otro aspecto que resulta relevante para el estudio que nos ocupa es que en el AC, como indica Dörnyei (1997: 484), todo gira en torno al proceso de cooperación, lo que implica dar, recibir y aclarar ideas, aportando ayuda y asistencia relacionadas con la tarea, intercambio de los recursos necesarios y aportar una retroalimentación constructiva.

Para que este proceso tenga sentido es recomendable llevar a cabo una reflexión del mismo después de la actividad. Esto se puede hacer en forma de discusión en gran grupo con el profesor, o en los mismos grupos de cooperación. Otra posibilidad son los diarios de clase. Algunos autores, como Kagan (1999; 14: 15) recomiendan hacer una reflexión a un tercio de la duración de la clase para que los alumnos tengan tiempo de cambiar su comportamiento y beneficiarse de su reflexión.

Con la reflexión los alumnos tienen que fijarse en cómo interactuaron todos los miembros de un grupo, el tipo y el número de aportaciones que hizo cada uno, y las dificultades que surgieron. Además, a través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás y compartir ideas y turnos (Crandall, 2000: 245).

Por otra parte, al reflexionar sobre el proceso de la tarea y de su propio aprendizaje le ayuda, sobre todo a alumnos que estén acostumbrados a metodologías más tradicionales, a apreciar que no se trata de un mero juego.

Finalmente, otro aspecto fundamental de la autoevaluación que todavía no hemos mencionado es el de reflexionar sobre el propio estilo y creencias sobre el aprendizaje, apartado que presentamos a continuación.

3.5. Las creencias de aprendizaje

Una vez tratado el tema de los aspectos de la dimensión afectiva que influyen en el aprendizaje, no podemos dejar de abordar los sistemas de creencias de los alumnos que igualmente pueden influir en la motivación del alumno para aprender, en sus expectativas acerca del aprendizaje de lenguas, sus percepciones acerca de lo que es fácil o difícil en una lengua, así como en el tipo de estrategias y estilos de aprendizaje.

Los estilos cognitivos según Richards y Lockhart pueden considerarse como diferentes formas de abordar el aprendizaje, pueden reflejar factores culturales y están íntimamente relacionados con los tipos distintos de personalidad.

A continuación presentamos la división que éstos hacen, siguiendo a Knowles (1982), según los diferentes estilos de aprendizaje. Además, incluimos las preferencias que cada tipo de alumno tendrá dependiendo de su estilo de aprendizaje:

- Estilo de aprendizaje concreto. Se trata de alumnos que utilizan métodos activos y directos para captar y procesar información. Este

tipo de alumnos son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo. No les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefiriendo experiencias visuales o verbales. Les gusta estar entretenidos e implicados físicamente en algo. Les gusta aprender con juegos, películas y trabajando en parejas.

- Estilo de aprendizaje analítico: estos alumnos son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Prefieren una presentación lógica y sistemática de nuevo material de aprendizaje que les ofrezca oportunidades para continuar aprendiendo por sí mismos. Los alumnos analíticos son serios, se esfuerzan y son vulnerables al fracaso. Les gusta aprender gramática.
- Estilo de aprendizaje comunicativo: estos alumnos prefieren un enfoque social de aprendizaje. Necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo. Les encanta una clase que funciona democráticamente. Les gusta aprender observando, escuchando, hablando y viendo la televisión en la L2.
- Estilo de aprendizaje basado en la autoridad: estos alumnos son responsables y fiables. Les gusta, y necesitan, la progresión estructurada y secuenciada. Se sienten bien en una clase tradicional, prefiriendo al profesor que ejerce la autoridad. Les gusta tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo: no se sienten cómodos en una clase en la que las decisiones se tomen por consenso. Les gusta sea el profesor el que lo explique todo y tomar nota de todo.

Por otro lado, Zamarripa de Kural (2003:27-28) basándose en numerosas investigaciones al respecto, asegura que cuando el alumno expresa su estilo de preferencia de aprendizaje emite juicios basados en sus experiencias anteriores de los aspectos que marcaron su manera de aprender y determinaron hábitos de aprendizaje, y que estas creencias son producto de su cultura de socialización y

escolarización con un fuerte peso afectivo, personal y subjetivo que determinan formas de aproximación al aprendizaje o estilos de aprendizaje.

Uno de los estudios más importantes sobre el tema de las creencias realizado por Horwitz (1991), citado en Zamarripa de Kural (2003), demuestra que “los estudiantes poseen opiniones erróneas de cómo aprender una lengua” y que éstas creencias “están bien establecidas y no cambian fácilmente aunque estén expuestas a nuevas metodologías”.

Sin embargo, a pesar de ello, es importante recordar que autores como Zamarripa de Kural (2003) y Wenden (1987) coinciden en la importancia que tiene para el alumno conocer su estilo de aprendizaje. Ser consciente de la manera en la que se aprende es fundamental para ‘aprender a aprender’ y contribuye a que el alumno se familiarice con estrategias diferentes o desconocidas, facilitando el desarrollo de flexibilidad de estilos de aprendizaje necesarios para la adaptación a diferentes situaciones didácticas. Esta conciencia metacognitiva facilita un aprendizaje más eficaz y placentero.

Ahora que ya hemos visto todos los aspectos que influyen en el aprendizaje y en la forma de abordarlo, vamos a presentar la metodología que hemos seguido a lo largo de esta investigación.

Capítulo IV: Metodología de la investigación

A lo largo de este capítulo vamos a presentar los elementos de los que nos hemos servido para llevar a cabo la investigación, los instrumentos de recogida de datos y la actividad de aprendizaje cooperativo diseñada. Así mismo, se justificará y explicará en detalle el uso de todos ellos.

El primer paso, antes de pasar a la exposición de la metodología seguida, es presentar el entorno y el grupo en el que se ha llevado a cabo la investigación.

4.1. El entorno, el grupo y sus creencias de aprendizaje

Cada uno de los centros del Instituto Cervantes está llevando a cabo un análisis del entorno con la finalidad de contar con el máximo de información sobre el entorno de cada centro. Para ello se elaboraron cuestionarios que se pasaron a un mínimo de 30 informantes para averiguar aspectos relacionados con los factores sociales y educativos, la tradición educativa, el perfil tanto del alumno como del profesor del centro y los recursos del área académica del centro. Cada centro tendrá en cuenta toda esta información recogida al desarrollar su nuevo Proyecto curricular de centro. De esta forma no sólo se tendrán en cuenta las recomendaciones del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas sino también las características del entorno en el que se sitúa cada centro.

Aunque el documento definitivo no esté todavía publicado, en el Instituto Cervantes de Atenas los profesores de plantilla llevaron a cabo la investigación y presentaron un primer documento con fecha del 30 de junio de 2005.

Para realizar el Análisis del entorno en cada centro, el Instituto Cervantes ha usado un programa de gestión de conocimiento denominado Intracentros en el que ha puesto a disposición de los equipos docentes de los centros distintos instrumentos para realizar el análisis del entorno. En este caso se trata de una serie de cuestionarios que se deben pasar a distintos informantes: profesores, alumnos, directivos de centros, etc.

Como ya hemos mencionado anteriormente los cuestionarios elaborados para este fin se hicieron a un mínimo de 30 informantes y dicho análisis contempla muchos aspectos relacionados con la sociedad y política educacional del país, así como el perfil de los estudiantes y los profesores del centro. Sin embargo, en este caso a nosotros nos interesan sólo los datos relativos a la tradición educativa, las tendencias, preferencias, creencias y actitudes de los alumnos respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

A continuación presentamos algunas de las conclusiones a las que llegan y que consideramos pueden ser relevantes para nuestro trabajo.

Con respecto a la tradición educativa y su influencia en las preferencias en el aprendizaje por parte de los alumnos resaltan los siguientes comentarios:

- En los sistemas educativos del entorno imperan las clases magistrales en las que las oportunidades de intervención por parte del alumno son escasas.
- Suelen ser lógicos y exigen información y tareas estructuradas [...]. Se muestran muy intolerables con la ambigüedad ...
- Aunque los alumnos valoran las clases en las que hay interacción, éstos prefieren que se les proporcionen reglas, ejemplos y excepciones y desarrollan una modalidad de procesamiento de la información deductivo.
- En su gran mayoría, consideran que pierden el tiempo en las clases en las que las actividades son de tipo lúdico.

Esta parte del informe concluye diciendo que se trata de alumnos analíticos y lógicos pero participativos.

El documento dedica una parte a las fuentes de conflicto y tabúes en la enseñanza del español en Grecia. Algunos aspectos señalados son los siguientes:

- El hábito educacional griego, basado en la memorización o estudiar sólo cuando se acerca un examen.
- El ansia por conseguir una certificación o diploma, independientemente de la suficiencia o capacidad de asimilación de conocimientos.

- Quejas, por parte de los alumnos, por perder tiempo con contenidos culturales que no entran en los exámenes DELE.

En referencia a esto último, consideramos relevante tener en cuenta que Grecia es el país con el mayor número de candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del mundo, a pesar de ser un país con una población de tan sólo 11 millones de habitantes seguido por Italia que cuenta con 58 millones de habitantes y por Brasil con 174 millones.

Nº candidatos por año	Nº de candidatos en 2004	Nº de candidatos en 2005
Grecia	5.768	6.613
Italia	5.253	5.488
Brasil	3.825	4.303

*Datos facilitados por la Dirección de Diplomas y Gestión Exterior del Instituto Cervantes, Madrid.

En el documento, dentro de la parte referente al perfil del profesor del centro, los profesores, tanto de plantilla como colaboradores, hacen una llamada para “desarrollar una línea de especialización en la formación de profesores que se adapte a la normativa de los nuevos exámenes DELE del IC, así como de “adaptación de nuestro plan curricular al Marco Común Europeo de Referencia, debido a la creciente demanda de los exámenes DELE”.

El grupo

La investigación se llevó con un curso de nivel D1 según el Marco de Referencia Europeo. Se trata de un curso regular de 60 horas de duración, que tenía lugar en el Instituto Cervantes de Atenas, Grecia, con una frecuencia de dos veces por semana, los martes y jueves en sesiones de 2 horas de 50 minutos cada una. El curso comenzó el 27 de septiembre de 2005 y terminó el 2 de febrero de 2006 y el manual utilizado para este tipo de cursos en el centro es “Punto Final, Curso Superior ELE”, (2001), de Edelsa.

El 27 de septiembre de 2005 el curso inició con 12 alumnos, 3 chicos y 9 chicas, de entre 24 y 40 años. A lo largo del curso 3 de los alumnos abandonaron las clases por motivos desconocidos. Nos quedamos con 9 alumnos que finalmente participaron en la actividad de aprendizaje cooperativo diseñada para la investigación y que llamaremos L., F., E., O., P., S., T., todas ellas mujeres, y M. y G., varones.

Ahora que hemos presentado el entorno y el grupo con el que se ha trabajado y con la finalidad de facilitar el seguimiento y la comprensión de la metodología seguida durante la investigación presentamos a continuación un cronograma con los pasos seguidos e instrumentos utilizados para la recogida de datos relevantes para nuestra investigación, en los que se profundizará más adelante.

27 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza el curso
29 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario sobre creencias y estilos de aprendizaje de los alumnos
6 de octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Primer diario de clase de los alumnos
15 de noviembre de 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Aprendizaje cooperativo • Notas de campo del profesor • Segundo diario de clase de los alumnos
2 de febrero de 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Finaliza el curso
4-12 abril de 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a L. • Entrevista a F. • Entrevista a M. • Entrevista a G. • Entrevista a S.

4.2. Los primeros pasos de la investigación

Una vez revisados los datos presentados anteriormente y antes de llevar a cabo la actividad de AC con nuestro grupo en cuestión, consideramos importante conocer mejor al grupo con el que se iba a llevar a cabo la investigación. Para ello, en primer lugar, se confeccionó un cuestionario que presentaremos en el siguiente apartado y, en segundo lugar, como detallaremos más tarde, en la cuarta sesión de clase se pidió a los alumnos que completaran un diario de clase tras llevar a cabo una actividad en la que se introdujeron componentes del AC.

Seguidamente presentaremos de forma detallada los primeros pasos que se dieron al respecto.

4.2.1. El cuestionario (29 de septiembre de 2005)

El primero de los instrumentos que se utilizó para recoger datos fue un cuestionario. La finalidad de éste era conocer mejor al grupo con el que se iba a llevar a cabo la investigación, y en particular, en lo referente a sus preferencias, creencias y estilos de aprendizaje de L2, así como sus expectativas en cuanto al curso de español en concreto y el español como lengua extranjera.

Para ello se diseñó un cuestionario (Anejo 1) que se llevó a clase poco después de empezar el curso, en la segunda sesión, el 29 de septiembre de 2005. El cuestionario consta de 21 preguntas que se inspiran en las reflexiones que Richards y Lockhart (1998: 54-75) hacen sobre el alumno. Además, se adaptaron cuestionarios llevados a cabo por otros expertos como Horwitz (1987) sobre las creencias sobre el aprendizaje de lenguas y Reid de la Universidad de Wyoming sobre preferencias de estilo de aprendizaje, todos ellos recogidos en el manual de Richards y Lockhart (1998).

Con las preguntas del cuestionario se pretendía averiguar algunos de los aspectos ya mencionados y que presentaremos más detalladamente a

continuación, así como las preguntas utilizadas para cada caso. Los resultados exactos del cuestionario, debido a su amplitud, están recogidos en porcentajes en el Anejo 2. En la mayoría de los casos se trata de preguntas cerradas en las que el estudiante tenía que responder con MA para muy de acuerdo; A para de acuerdo; I para indeciso; D para desacuerdo, y MD para muy desacuerdo.

En primer lugar nos pareció relevante saber el conocimiento de lenguas extranjeras que tenían los estudiantes y si se trataba de un grupo de estudiantes acostumbrados a aprender lenguas extranjeras. Para ello se formularon dos preguntas la número 20 y 21 del cuestionario:

- ¿Cuánto tiempo hace que estudias español y dónde? ¿En qué país e institución?
- ¿Qué idiomas hablas?

A continuación las motivaciones de los alumnos para aprender español que como hemos visto juega un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, y para ello se formularon igualmente dos preguntas, la 9 y la 18.

- Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo bueno
MA A I D MD
- Mi objetivo con el español es sacar un diploma del Instituto Cervantes
MA A I D MD
¿Otros motivos?

En tercer lugar nos interesaba averiguar las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje, ya que es un aspecto que determina la forma en la que están acostumbrados a aprender y puede influenciar la aceptación por parte de los alumnos de otros tipos de metodologías desconocidas. Esta, junto a los estilos de aprendizaje, es una de las partes más importantes del cuestionario e incluye nueve preguntas, la 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12 y 13 del cuestionario:

- Prefiero no decir nada si no sé decirlo correctamente
MA A I D MD
- Lo más importante para aprender una lengua extranjera es el vocabulario
MA A I D MD
- Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo bueno
MA A I D MD
- Si trabajo en grupos aprendo mucho de mis compañeros
MA A I D MD

- Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre
MA A I D MD
- Lo más importante para aprender una lengua extranjera es el vocabulario
MA A I D MD
- Lo más importante para aprender español es la gramática
MA A I D MD
- Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre
MA A I D MD
- No es importante interactuar con otros compañeros, importante es interactuar con el profesor
MA A I D MD

Como parte también de las creencias de aprendizaje se dedicó una pregunta exclusivamente para averiguar las creencias que los alumnos tenían sobre lo que es un buen profesor, la número 19, y que a su vez se compone de diez puntos y una pregunta abierta en la que podían añadir sus propios comentarios:

- Un buen profesor tiene que:
 - corregir siempre MA A I D MD
 - explicar la gramática en la pizarra MA A I D MD
 - hacernos hablar y participar MA A I D MD
 - ser estricto, autoritario MA A I D MD
 - hablarnos sólo en español MA A I D MD
 - explicarnos las cosas en griego MA A I D MD
 - preocuparse por la dinámica del grupo MA A I D MD
 - ser el centro de la clase MA A I D MD
 - dejar que el alumno aprenda a trabajar solo, que se independice MA A I D MD
 - hacer que el alumno sea el protagonista MA A I D MD
- Otros aspectos que consideras importantes:

Finalmente, otro aspecto que influye y condiciona el aprendizaje de lenguas, como ya hemos visto anteriormente, es el estilo de aprendizaje. Las preguntas dedicadas a éste son 7, todas ellas preguntas cerradas como presentamos a continuación, y que corresponden a las preguntas número 4, 7, 11, 14, 15, 16, 17:

- Cuando estudio solo me acuerdo mejor de las cosas
MA A I D MD
- Prefiero no decir nada si no sé decirlo correctamente
MA A I D MD

- Si trabajo en grupos aprendo mucho de mis compañeros
MA A I D MD
- Aprendo mejor cuando el profesor escribe en la pizarra
MA A I D MD
- Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído
MA A I D MD
- Aprendo mejor con ejercicios de gramática
MA A I D MD
- Prefiero trabajar solo/-a o con el profesor/-a
MA A I D MD

A continuación presentamos una tabla de los datos recogidos a través del cuestionario, según se han utilizado para el posterior análisis e interpretación de éstos.

<p>a) Conocimiento de lenguas extranjeras</p> <ul style="list-style-type: none"> - el 100 % habla inglés - el 62 % francés - el 25 % italiano - el 12 % alemán
<p>b) Sus motivaciones para aprender español</p> <ul style="list-style-type: none"> - el 100 % lo considera muy importante para encontrar un buen trabajo - el 50 % para obtener el DELE Superior - el 37,5 % para practicar con nativos, leer, interés en la cultura y aprender otras lenguas
<p>c) Las creencias sobre el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - el 87,5 % considera que para los griegos es fácil aprender lenguas - el 80 % cree que algunas lenguas son más fáciles que otras - para el 75 % la pronunciación es muy importante para hablar bien la lengua - para el 50 % la gramática es importante para aprender español - el 50 % cree que el español es una lengua muy fácil - el 25 % opina que es importante conocer la cultura de la L2

<p>d) Creencias sobre lo que consideran un buen profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> - hace participar a los alumnos, opina el 100% - tiene que corregir siempre, opina el 75% - se preocupa por la dinámica del grupo, cree el 75% - debe ser el centro de atención, opina el 62,5 %
<p>e) Estilos de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - el 100% aprende mejor con ejercicios de gramática - el 100 % prefiere las explicaciones gramaticales en la pizarra - el 85,5 % aprende mejor con apoyo visual - el 75 % recuerda mejor lo oído en clase - el 75 % piensa que es mejor interactuar con los compañeros y no sólo con en profesor - el 50 % recuerda mejor estudiando solo
<p>f) Preferencias en la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - el 85,5% está dispuesto a hablar y arriesgar - el 75% quiere interactuar con los compañeros

4.2.2. Primer diario de clase de los alumnos (6 de octubre de 2005)

En la cuarta sesión del curso, el 6 de octubre de 2005, llevamos a cabo un debate que se sugería en el manual con la finalidad de utilizar unas expresiones de opinión, para manifestar acuerdo o discrepancia con las ideas de otros compañeros. Para ello se introdujeron algunos elementos del AC en cuanto a la distribución de los materiales, como explicamos a continuación. Se prepararon tarjetas con expresiones, cada tarjeta contenía una expresión que en la sesión anterior ya habíamos clasificado según su uso. Cada alumno recibió un mínimo de 5 tarjetas, que tenía que utilizar a lo largo del debate. Según las utilizaban, podían ir desprendiéndose de ellas.

Una vez terminada la actividad se les pidió a los alumnos de este grupo que escribieran el primer diario de clase, que sería completamente anónimo. El objetivo de este primer diario de clase era contar con una primera retroalimentación de su parte, averiguar lo que les estaban pareciendo las clases hasta ahora, lo que esperaban del curso, sus expectativas e intereses.

Para estimular la escritura se les facilitó un par de preguntas que se escribieron en la pizarra, para el caso de que no se les ocurriera nada, aunque se aclaró que no tenían que contestarlas estrictamente. Algunas de estas preguntas están inspiradas en la adaptación de un estudio de caso de Zornada y Bojanic (1988) mencionado en Richards y Lockhart (1998: 69-70).

He aquí las preguntas formuladas:

- ¿Qué cosas has aprendido en la clase? ¿Cómo te has sentido? Nombra algunas
- ¿Qué te parecen las clases de español hasta ahora?
- ¿Qué aspectos te gustan más o menos y por qué?
- ¿Te gusta que evalúen tus conocimientos?
- ¿Cómo puedes aprender más?
- ¿Qué esperas de este curso? ¿Qué te gustaría practicar más o menos?

La idea era seguir con estos diarios de forma regular, por lo menos una vez por semana, pero desde un principio algunos alumnos mostraron bastante resistencia a colaborar, sobre todo, si participar suponía o implicaba escribir. En este momento se decidió que, puesto que no se les podía obligar, se les pediría sólo una vez más escribir un diario de clase, el día en el que se llevara a clase la actividad diseñada de AC que presentamos a continuación.

4.3. La actividad de Aprendizaje cooperativo (15 de noviembre de 2005)

A lo largo de este apartado vamos a presentar y explicar el tipo de técnica elegida para probar esta actividad en clase y los pasos que se siguieron hasta su realización y consecución.

La actividad se llevó a clase el día 15 de noviembre de 2005. Ese día vinieron a clase 9 alumnos a los que, a partir de ahora, nos referiremos con las siguientes iniciales para mantener el anonimato: por un lado, L., F., M., G. y S., 2 chicos y 3 chicas, que posteriormente participaron en las entrevistas, y por otro, P., O., T. y E., 4 chicas.

4.3.1. Selección de la técnica: técnica de rompecabezas

La técnica o estructura elegida para diseñar esta actividad de AC fue ‘el rompecabezas’. Esta estructura fue desarrollada por Aronson y colaboradores a finales de los 70 (Aronson y cols., 1978) para aumentar el rendimiento académico y mejorar las relaciones interraciales en la clase. Aronson y sus colaboradores descubrieron que “este método de aprendizaje incrementa la atracción de los estudiantes hacia sus compañeros y hacia la escuela, aumenta su autoestima, mejora su rendimiento académico, disminuye su competitividad y les ayuda a ver a sus compañeros como fuentes de aprendizaje. Los niños expuestos al método de rompecabezas también muestran una mayor capacidad para ponerse en el lugar o papel de otra persona y tienden a hacer atribuciones de ensalzamiento del yo tanto para sí mismos como para sus compañeros. (Aronson y Osherow, 1980: 175-176)

Aunque en un principio no se creó específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, probablemente ahora sea la actividad de aprendizaje cooperativo de idiomas más conocida, ya que según Crandall (2000: 246) se utiliza para crear un verdadero vacío de información en el aula y fomentar la comunicación.

El rompecabezas consiste en dar a cada miembro del equipo una parte de una información. Entre todos los miembros del equipo tienen la información completa, pero antes de pedirles que la compartan con sus compañeros de equipo, se les da la oportunidad de trabajar con compañeros de otros equipos que tienen la misma información y formar ‘grupos de expertos’ en los que analizarán y prepararán esta información. Cuando se sienten suficientemente capaces de explicar su parte a los miembros de su equipo, vuelven a sus respectivos equipos como ‘expertos’ en esa parte de la información.

La estructura del rompecabezas exige que cada estudiante lea, practique, reformule y parafrasee su parte de un texto, lo que contribuye a su desarrollo cognitivo.

El número de interacciones aumenta permitiendo a los estudiantes una mayor práctica de las diferentes funciones lingüísticas como narrar, explicar, comparar, pedir información o clarificaciones, y expresar opiniones.

(Coelho, Winer, Olsen, 1989: 5)

Kagan (1999) integra la técnica de rompecabezas en lo que él llama ‘Diseños de tareas especializadas’ y aunque sugiere diversas y variadas actividades y aplicaciones para su uso, resalta, sobre todo, el valor de ésta para trabajar contenidos, desarrollar conceptos, discusiones y proyectos de grupo.

4.3.2. ¿Por qué la técnica de rompecabezas?

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior la técnica de rompecabezas es también recomendada por autores como Kagan (1999) para trabajar textos y algo más complejos y trabajar en profundidad contenidos especializados. Éste es el motivo por el cual se consideró que el uso de la técnica de rompecabezas era adecuado para trabajar con un grupo de nivel avanzado para aprender a.

El trabajo de textos de contenido especializado se consigue gracias a que los miembros de cada equipo forman, como parte de la técnica, los llamados ‘grupos de expertos’ en los que se trabaja más en detalle una parte del texto. Esto supone entender todas las palabras para luego poder transmitir el contenido, de la parte del texto que le corresponde, al resto de su grupo de forma que sea comprensible para todos. Los alumnos aprenden nuevo vocabulario de una forma más social y comunicativa. Además la estructura de la actividad les obliga a reformular, parafrasear para hacerse entender, y todo ello haciendo uso de estrategias comunicativas y a su vez desarrollando destrezas dialogales, sociales, etc.

El manual de texto que se utiliza en el centro en el que se llevó a cabo la investigación comienza cada capítulo con un texto, seguido por unas actividades de comprensión de texto y numerosos ejercicios de práctica del léxico. Por esta fecha comenzamos con un nuevo capítulo con el tema de la publicidad. Esta nos pareció la ocasión ideal para llevar a clase una actividad que al igual que el manual del curso integrara un texto que tratara el mismo tema, con el mismo tipo de contenido pero estructurado según los criterios del aprendizaje cooperativo y así tener la oportunidad de probar la técnica con el curso.

4.3.3. Datos que debemos tener en cuenta antes de llevar a cabo una actividad de Aprendizaje cooperativo

Una vez decidida la técnica que se va a utilizar en la actividad hay que diseñarla y para ello debemos tener en cuenta algunos aspectos imprescindibles para que la actividad tenga éxito.

Un aspecto fundamental es que el docente estructure la actividad de tal forma que se cumplan los principios del aprendizaje cooperativo que hemos presentado anteriormente, es decir, que los estudiantes se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables para hacer su parte justa del trabajo, que trabajen cara a cara y promuevan el éxito de cada cual, usen apropiadamente las habilidades sociales y finalmente evalúen su trabajo. Una buena estructura permitirá a los estudiantes trabajar de forma autónoma y

centrarse en el proceso de la actividad sin distracciones por motivos de gestión u organización que habrán de planearse por el profesor con anterioridad como ya hemos explicado en el apartado correspondiente en el segundo capítulo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el rol del profesor en el método del rompecabezas que pasa de ser agente controlador y transmisor de conocimientos a ser catalizador y asesor. Una vez de que el profesor haya asignado los grupos y temas a trabajar, los estudiantes asumen el control de la actividad. (Coelho,E., Winer, L. y Olsen, J., 1989: 12)

4.3.4. Manos a la obra

El primer paso fue encontrar un texto que se adecuara al contenido que se trataba en el manual con el que se trabajaba en el curso. El texto se encuentra en: <http://www.encuentra.com/includes/imprimelo/php?IdDoc=4924yAyuda=1> con fecha del 26 de octubre 2005 y se titula “Publicidad y sociedad: ¿realmente no podemos hacer nada? Ver Anejo 4.

Para preparar la actividad se dividió el texto en 4 partes (Anejo 5) que se repartirían a los diferentes miembros de cada grupo, numerados del 1 al 4, se preparó un cuestionario sobre el texto global (Anejo 6) para la evaluación primero individual y luego global del grupo y, finalmente, una hoja con las soluciones de cada pregunta del cuestionario y su respectiva valoración (Anejo 7).

Finalmente, la actividad se llevó a clase el día 15 de noviembre de 2005 siguiendo los pasos que describimos a continuación.

4.3.5. Pasos de la actividad

Seguidamente los pasos que se siguieron durante la ejecución de la actividad:

1. El primer paso: Se comienza la clase anunciando que ese día vamos a realizar una actividad con un nuevo tipo de dinámica y que para que funcione va a ser imprescindible la colaboración y participación de todos y cada uno de ellos y que vamos a trabajar en grupos de 4 y 5 personas. Se les explica el objetivo final es rellenar un cuestionario sobre un texto con el que vamos a trabajar, que cada persona del grupo recibirá una parte de éste para preparar con otros compañeros y que más tarde tendrá que explicar al resto de su grupo. Se les advierte que el cuestionario se completará primero de individual, que la nota global del grupo será la media del grupo y que el grupo que conteste a más preguntas será el grupo ganador.

Se intenta, dentro de lo posible, ser breve en las explicaciones e instrucciones, siguiendo las recomendaciones de Kagan (1999) y Cassany (2004: 25) para facilitar la comprensión y ejecución de la tarea y para evitar confusiones.

Cassany (2004: 25) recomienda primero dar una descripción general de la tarea, luego las condiciones técnicas para su realización (tiempo, forma de trabajar, etc.) y finalmente el tema o el resultado.

2. El segundo paso: Se divide a los alumnos en grupos, uno de cuatro y otro de cinco. La distribución de los grupos se decidió ese mismo día puesto que no se supo hasta ese mismo momento el número de participantes que estaría presente. Para ello se siguió un criterio de heterogeneidad en lo concerniente al nivel de lengua, participación y carácter de los miembros de cada equipo para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos, aunque dado el carácter espontáneo de la acción a los alumnos les pareciera hecho al azar.

En el grupo de cinco participantes se encontraban F., O., P., S. y T., todas mujeres. La alumna que hemos llamado P, de Paula, estaba muy por debajo del nivel de sus compañeros y a menudo había mostrado serias dificultades tanto de expresión como de comprensión. Otro de las componentes de este grupo, F., le daremos el nombre ficticio de ‘Flotador’, en más de una ocasión, durante clases anteriores, había prestado ayuda a Paula y siempre se había mostrado paciente y dispuesta ayudar, explicar, etc. Por estos motivos, y a pesar de que el nivel entre ambas era bastante diferente, se decidió que trabajarían juntas. En la parte de la actividad de los ‘grupos de expertos’ ambas recibieron un mismo número, como si fueran una misma persona.

El otro grupo formado por G., M., E. y L. se componía de 2 varones y de 2 mujeres. Aunque los dos varones del grupo formaban ahora parte del mismo equipo, se decidió así por cuestiones de personalidad y por una cierta reticencia por su parte a cambiar de equipo.

3. El tercer paso: Una vez formados los grupos, con la finalidad de crear una identidad de grupo, cada grupo tuvo que darse un nombre con el que se identificarían todos los miembros del grupo. El nombre tendría que tener relación con intereses comunes de todos los miembros. Uno de los grupos se llamó “Los invencibles” y el otro, “Los Austrias”.
4. El cuarto paso: Ahora que cada grupo tenía un nombre se pasó a numerar las cabezas de cada grupo del 1 al 4, y se les explico cómo continuar la actividad. Las personas con los mismos números y de cada grupo se agruparon formando lo que se llaman ‘grupos de expertos’ para preparar un texto juntos y más tarde poder explicárselo a su grupo.

Los grupos de expertos que se formaron también de forma espontánea, de manera que pareciera hecho al azar. La composición de éstos eran parejas mixtas, con la excepción uno de los grupos formado por tres participantes: F. de Flotador recibió el mismo número que Paula, a modo de

compensación por el desnivel de Paula y por motivos de personalidad y carácter como hemos explicado en el segundo paso, y ambas trabajaron con L.

5. El quinto paso: Se formaron los grupos de expertos y se repartieron los textos.

Se les informó de que ahora tenían que preparar el contenido de su parte del texto para después poder contárselo al resto de su equipo con el mayor número de detalles posibles. Les recuerdo el objetivo final: una vez de que todos conozcan el contenido de cada una de las partes del texto tendrán que contestar a unas preguntas sobre éste, de forma individual y para contribuir a la nota final del grupo. Si uno falla con su labor afectará al éxito de su grupo, pues faltará esa parte de la información.

6. El sexto paso: Cuando se sienten preparados para transmitir la información, los expertos vuelven a su grupo inicial para informar al resto de su parte del texto.

7. El séptimo paso: Una vez de que todos los alumnos conocen el contenido del texto, se les informa de que cada uno de ellos va a recibir un cuestionario (Anejo 6) sobre el contenido completo del texto que tendrán que completar de forma individual. Aquí se les explica, se les vuelve a recordar, que la nota global del grupo será la media del grupo y se reparte el cuestionario.

8. El octavo paso: Cuando terminan de completar el cuestionario cada alumno recibe una hoja con las respuestas y su valoración (Anejo 7), para comprobar sus resultados, comparar éstos con los de sus compañeros y sacar la nota primero individual y luego final, del grupo.

9. El noveno paso: Finalmente el profesor pregunta y escribe la nota final de cada equipo en la pizarra junto al nombre del equipo correspondiente. El equipo “Los Austrias” recibe 9,5 puntos y el equipo “Los invencibles”, 9 puntos.

10. El décimo y último paso: Para concluir la actividad los alumnos escriben un diario de clase tal y como especificamos a continuación.

4.3.6. Segundo diario de clase de los alumnos

Otro elemento imprescindible en esta investigación es este segundo diario de clase que los alumnos escribieron tras finalizar la actividad de AC. Éste tenía un doble objetivo, por un lado, sirve como autoevaluación y reflexión para el alumno, y por otro, se trata de un instrumento de recogida de datos muy valioso para la investigación que sirve para evaluar la efectividad de la actividad y comparar con el resto de los datos recopilados hasta el momento.

Se les pidió a los alumnos que escribieran un diario de clase comentando cómo se habían sentido y si les había gustado o no. Para facilitar la escritura y a modo de guía, en caso de que fuera necesario, se escribieron las siguientes preguntas en la pizarra y se les pidió que las contestaran más o menos, aunque de forma general.

- ¿Qué te ha parecido la actividad de hoy?
- ¿Qué te ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Qué no te ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Hay algo que cambiarías? ¿Qué?
- Otros aspectos a tener en cuenta

Las transcripciones de los diarios de clase se encuentran en el Anejo 8.

4.3.7. Notas de campo del profesor

Las notas de campo (Anejo 9) del profesor son las observaciones y comentarios de éste sobre el desarrollo de la actividad y cada uno de sus pasos, se trata de otro instrumento de recogida de datos. En el siguiente capítulo se recoge su análisis e interpretación

4.4. Las entrevistas (abril de 2006)

Otro de los instrumentos utilizados en la recogida de datos fueron las entrevistas que se realizaron durante la semana del 4 al 12 de abril de 2006, dos meses después de haber finalizado el curso con el que se llevó a cabo la investigación, y cinco meses después de haber llevado a clase la actividad de AC.

Las intenciones que se perseguían con estas entrevistas eran varias: en primer lugar, comprobar qué y cómo recordaban la actividad después de haber pasado ya un tiempo, en segundo lugar averiguar de primera mano lo que les había parecido y cómo se habían sentido durante la actividad en cuestión, para qué creían que les había servido y qué aspectos de ésta les habían motivado más o menos, con la finalidad de comprobar la efectividad de la actividad diseñada.

Desgraciadamente, no fue posible entrevistar a todos los alumnos que participaron en la actividad de AC. Algunos de ellos abandonaron los cursos y fue imposible contactarlos, otros no tenían tiempo y una de las entrevistas se perdió por problemas técnicos con la grabación. Finalmente, se consiguió entrevistar con éxito a 5 de los alumnos presentes ese día, tres chicas y dos chicos. Los alumnos prefirieron mantener sus nombres en el anonimato por lo que no referiremos a ellos con las iniciales; L., F., M., G. y S.

Las entrevistas se llevaron en uno de los despachos del Instituto Cervantes de Atenas.

A continuación describiremos la estructura que se siguió al diseñar la entrevista, recogida en el Anejo 11, sus partes y lo que se pretendía con cada una de ellas. En primer lugar, habría que decir que se trata de una entrevista semidirigida, puesto que dependía en gran parte de las respuestas del alumno y de lo que era capaz de recordar por sí solo.

La primera parte de la entrevista se dedicó a averiguar los objetivos con el español y el tipo de preferencias del alumno con respecto a las actividades en la clase. Para ello se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto tiempo hace que aprendes español?
- ¿Dónde lo has aprendido? ¿Qué te gustaría conseguir con el español, tienes algún objetivo en mente?
- Piensa en las clases que has recibido hasta ahora de lengua extranjera: ¿Cuáles son las actividades que te gustan más o las que menos? ¿Con cuáles crees que aprendes más o menos?
- En las clases de español: ¿Con qué actividades te sientes más a gusto? ¿Con cuáles más seguro? ¿Con cuáles crees que aprendes más / menos? ¿Cuáles te motivan más para seguir estudiando/dedicándole más tiempo al español? ¿Por qué?

En la segunda parte nos centramos en recordar nuestro curso y en comprobar lo que realmente recordaba el alumno por su cuenta. Para ello comenzamos con la pregunta:

- Piensa en el curso que hicimos juntos, ¿qué actividades recuerdas?

Dejamos que el alumno contara lo que recordaba y si no daba con la actividad de AC que nos interesaba le ayudábamos con las siguientes preguntas por orden de consecución de la actividad:

- ¿Recuerdas una actividad que hicimos en clase sobre el tema de la publicidad?
- El objetivo final era rellenar un cuestionario.
- Nos dividimos por grupos y tuvisteis que encontrar un nombre para el grupo.

Una vez de que el alumno nos contara lo que recordaba por sí sólo, recordamos exactamente los pasos de la actividad de AC, y sobre cada paso preguntamos ya más concretamente.

- ¿Qué recuerdas?
- ¿Qué te pareció esto? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
- ¿Para qué crees que sirvió esto?

Finalmente para concluir y a modo de recapitulación y evaluación final se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Para qué te sirvió esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te gustó de la actividad?
- ¿Cómo te sentiste en tu grupo?
- ¿Puedes mencionar algún aspecto de la actividad que no te gustara?
- ¿Te gustaría hacer en un futuro más actividades de este tipo?

Para más detalles como hemos mencionado ya el modelo de la entrevista se encuentra en el Anejo 11 y las transcripciones de las entrevistas, en el Anejo 12.

A lo largo de este capítulo hemos visto el tipo de metodología que se ha seguido a lo largo de la entrevista así como los instrumentos de recogida de datos utilizados para la misma que son los que nos permitirán llevar a cabo el análisis e interpretación que presentamos a continuación.

Capítulo V: Análisis e interpretación de los datos recogidos

A lo largo de este capítulo vamos a analizar e interpretar los datos recogidos a través de los instrumentos utilizados y que hemos presentado en el apartado anterior.

5.1. En el Análisis del entorno del Instituto Cervantes

De los datos recogidos en el Análisis del entorno del Instituto Cervantes se deduce que se trata de un tipo de estudiantes de tradición educativa tradicional y estructural en el que imperan las clases magistrales y en el que el hábito educacional está basado en la memorización. Esta sea probablemente la razón por la cual los alumnos prefieran que se les proporcionen reglas y perciban como una pérdida de tiempo aquellas actividades de carácter lúdico y de contenido cultural que no son parte de los exámenes de DELE.

Destaca la orientación por parte de los alumnos a la preparación de diplomas, una orientación al producto final característica de las metodologías tradicionales y contraria a metodologías centradas en el proceso de aprendizaje.

Este tipo de orientación probablemente afecte el estilo y proceso de aprendizaje puesto que como dice Kohonen (2000: 295) cuando los alumnos se preparan para exámenes, organizan el conocimiento en la memoria según van a ser examinados. La evaluación también guía las decisiones pedagógicas del profesor, sobre todo cuando prepara a los alumnos para pruebas externas importantes, incidiendo de este modo en la calidad y la cantidad del aprendizaje, en este caso probablemente debido a la presión recibida por parte del alumno.

Sin embargo, a pesar de la tradición educativa que ofrece pocas oportunidades de intervención por parte del alumno, resalta el carácter participativo de éstos.

5.2. En el cuestionario

En este apartado vamos a presentar el análisis e interpretación de los datos recogidos a través del cuestionario. Aunque los porcentajes exactos están recogidos en el Anejo 2, para facilitar el análisis de éstos organizado la siguiente interpretación según los siguientes aspectos: a) conocimiento de lenguas extranjeras; b) sus motivaciones para aprender español; c) las creencias sobre el aprendizaje y sobre lo que consideran un buen profesor; d) estilos de aprendizaje, y; e) sus preferencias en la clase.

Lo primero que destaca en el cuestionario es que todos los encuestados (100%) hablan, por lo menos, otras dos lenguas extranjeras aparte del español. Consideramos el español aquí como una lengua extranjera más, puesto que se trata de alumnos de un curso de nivel superior. El 100% habla inglés. El francés lo habla el 62,5 %, el italiano el 25 % y el alemán el 12,5 %. Dicho de otra forma y considerando el español como una lengua que dominan podemos afirmar que: la mitad de los encuestados, el 50 %, habla tres lenguas extranjeras, el 25 % habla cuatro y el resto, el otro 25 %, habla dos lenguas extranjeras (inglés y español). Estos datos indican que se trata de alumnos que acostumbrados a aprender lenguas extranjeras.

En cuanto a las motivaciones para aprender idiomas destacan algunos aspectos que consideramos podrían estar relacionados con su motivación por aprender la lengua. Muy significativo es que todos ellos consideren importante hablar lenguas extranjeras para encontrar un buen trabajo, aunque, de momento, sólo la mitad de ellos (el 50 %) admite tener como objetivo pasar el DELE. (De estos 50 %, 25 % menciona motivos laborales y 75 %, aspectos como poder practicar con otros nativos, interés por la literatura o la cultura, o, simplemente, querer aprender 'otra' lengua). Del resto de los encuestados, el otro 50 %, la mitad, el 50% menciona motivos como leer en español, conocer la cultura y simplemente aprender una lengua más, el 25 % se muestra indeciso y el resto, el otro 50 % no contesta. De todos los encuestados sólo el 25 % hace referencia a su interés por conocer la cultura hispana. El interés por los exámenes de DELE y la falta de

interés en general por conocer la cultura de la L2 indica que la orientación de la motivación es instrumental.

Con respecto a las creencias sobre el aprendizaje destacan los siguientes aspectos. Casi todos consideran que para los griegos es fácil aprender lenguas y que algunas lenguas son más fáciles que otras. La mitad cree que el español es una lengua muy fácil de aprender, mientras que un cuarto se muestra indeciso.

El 75 % de los encuestados opina que la pronunciación es importante para hablar bien el español, mientras que el resto, el 25 % se muestra indeciso al respecto. Así mismo el 75 % opina que durante el proceso de aprendizaje es importante que el profesor corrija siempre, mientras que el otro 25 % se muestra en desacuerdo con esta afirmación. El 50 %, la mitad de los encuestados, considera la gramática lo más importante para aprender una lengua, el 25 % se muestra indeciso con respecto a esta afirmación, mientras que el otro 25 % está en desacuerdo.

Sólo un cuarto de los encuestados (25 %) opina que es importante conocer la cultura de la L2 para hablar bien la lengua, la mitad (50 %) se muestra indeciso al respecto y el resto, el 25 %, están en desacuerdo o muy en desacuerdo.

Llama la atención el fuerte contraste entre una mayoría que considera la pronunciación importante y una minoría que considera importante conocer la cultura para aprender una lengua. Estos datos coinciden con los resultados de investigaciones sobre las creencias de los estudiantes, citadas en Zamarripa de Kural (2003: 28), que afirman que los estudiantes subestiman la dificultad del aprendizaje de lenguas, poseen opiniones erróneas de cómo se aprende una lengua y otorgan mayor importancia al acento que el docente.

Por otra parte, son muy interesantes los resultados sobre lo que consideran un buen profesor. Para algo más de la mitad (el 62,5 %) el profesor debe ser el centro de atención, mientras que el resto (el 37,5 %) se muestra indeciso. Para el 75 % es aquél que corrige siempre. Estos datos denotan un estilo de aprendizaje analítico y basado en la autoridad que, sin embargo, contrasta con la creencia, de un 75 %, de

que un buen profesor es aquél que se preocupa por la dinámica de grupo, les habla en la L2 y que les hace participar, opinión esta última que mantienen absolutamente todos los encuestados. Más aún, casi la mayoría (el 87,5%) se manifiesta en contra de un profesor estricto y autoritario, sólo el 12,5 % se muestra indeciso. Estos datos, al contrario que los primeros, son característicos de metodologías más centradas en el alumno.

En lo referente a los estilos de aprendizaje se vuelve a confirmar la preferencia sobre el estilo de aprendizaje analítico, puesto que todos los encuestados afirman aprender mejor con ejercicios de gramática. Por otra parte, todos los encuestados afirman preferir las explicaciones gramaticales en la pizarra, poco menos de la totalidad (el 85,5 %) recuerda mejor con apoyo visual, mientras que el resto, sólo el 12,5 %, se muestra indeciso al respecto. El 75 % afirma, además, recordar mejor lo oído en clase, mientras que el resto, el 25 % está indeciso.

Siguiendo la clasificación que proponen Richards y Lockhart (1998) estas preferencias sugieren, primero, un tipo de aprendizaje visual, es decir, que se benefician mucho de la lectura y aprenden bien viendo palabras en libros, cuadernos de trabajo y en la pizarra, y segundo, un tipo de aprendizaje auditivo, característico de personas que aprenden mejor de las explicaciones orales y de escuchar palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y profesores, actividades relacionadas con metodologías comunicativas.

El grupo parece estar dividido en cuanto a la forma de aprender mejor, si solos o con sus compañeros. La mitad de los encuestados (50 %) afirma poder recordar mejor cuando aprenden solos y la otra mitad (50 %) afirma aprender de sus compañeros. Esta última creencia se refuerza con el punto 13 del cuestionario, en el que el 75% (un cuarto más) dice que es importante interactuar con los compañeros y no sólo con el profesor, lo que, a su vez, contradice afirmaciones anteriores (profesor como centro de atención, el profesor corrige siempre) que denotaban un estilo de aprendizaje basado en la autoridad. El otro 25 % se muestra indeciso.

En suma, los encuestados en sus afirmaciones se decantan por estilos y creencias de aprendizaje de tipo analítico y autoritario que, sin embargo, contrastan con su deseo de participar (un 75 %), como hemos mencionado antes, de interactuar con sus compañeros (un 75 %) y su disponibilidad a hablar y arriesgar en la L2 (un 85,5 %), así como con sus preferencias por actividades y procesos de aprendizaje característicos de metodologías más centradas en el alumno y con sus preferencias de estilo de aprendizaje perceptivo auditivo (un 75 %), que implica la comunicación y el intercambio con otros compañeros y con el profesor.

Aunque, a primera vista, estos resultados puedan parecer contradictorios, quizá no lo sean tanto si tenemos en cuenta que, según opina Zamarripa de Kural (2003:27-28) basándose en numerosas investigaciones al respecto, cuando el alumno expresa su estilo de preferencia de aprendizaje emite juicios basados en sus experiencias anteriores de los aspectos que marcaron su manera de aprender y determinaron hábitos de aprendizaje, y que estas creencias son producto de su cultura de socialización y escolarización con un fuerte peso afectivo, personal y subjetivo que determinan formas de aproximación al aprendizaje o estilos de aprendizaje.

5.3. En el primer diario de clase de los alumnos

Las transcripciones de los primeros diarios de clase de los alumnos están recogidas en el Anejo 3, sin embargo, recogemos a continuación el análisis e interpretación que hemos hecho de éstos.

El 44,4 %, casi la mitad de los alumnos, expresa ya su desagrado con el manual del curso, aunque el resto, el 55,6 %, no hace ninguna alusión al manual. A este respecto habría que decir que hasta la fechas apenas se había utilizado el manual de clase, puesto que se habían llevado a clase principalmente actividades complementarias, aunque siempre relacionadas con la temática y contenidos del

manual del curso. Consideramos importante señalar que a lo largo del curso este desagrado se hizo cada vez más patente.

La mayoría del grupo, el 88,8 % de los encuestados afirma que le gusta la clase porque se habla mucho, el resto no hace ningún comentario al respecto. Dentro los anteriores el 55,5 % de los encuestados hace referencia explícita al hecho de trabajar en grupos; “hablamos mucho con nosotros”, “hablamos entre si”, “hablamos juntos”, “estudiamos juntos, o dos o tres” (es decir, en grupos de dos o tres). Esto demuestra su disponibilidad a trabajar en grupos y deseo por comunicarse con otros compañeros. Aunque sin mencionar explícitamente el trabajo en grupos el 22,2 % expresa la necesidad de practicar la destreza oral por ser la menos fuerte, la destreza que consideran con más carencias: “tenemos muchos problemas cuando hablamos, más que cuando escribimos”; “era la conversación que necesitaba, en las clases precedentes no existía”.

Con respecto a la gramática el 44,4 % de los encuestados, casi la mitad del grupo, aunque menos que en el cuestionario inicial, dice que le gustaría aprender y repetir más cosas sobre gramática, el resto, el 66,6 %, no hace ningún comentario al respecto. También llama la atención el hecho de que sólo un 11,1 % de ellos hace referencia a la corrección de errores “me ha gustado que la profesora nos ha enseñado cuáles fueron nuestros errores”, datos que contrastan con los resultados del cuestionario realizado al iniciar el curso.

A modo de conclusión podríamos decir que en estos diarios destacan los siguientes puntos:

- El 88,8 % expresa la necesidad y deseo de hablar y comunicar
- el 55,5 % desea trabajar con otros compañeros
- el 44,4 % desea repetir y aprender más gramática
- el 44,4 % expresa su desagrado con respecto al manual de clase

5.4. En las notas de campo del profesor durante la actividad de Aprendizaje cooperativo

A continuación comentaremos algunas de las notas que el profesor recogió durante la ejecución de la actividad de AC y que se encuentran recogidas en el Anejo X.

En la primera parte de la actividad cuando se dieron las instrucciones algunos alumnos parecían sentirse incómodos, como si el hecho de tener que concentrarse para escuchar las instrucciones les incomodara, tal vez por no saber lo que se les iba a pedir, por miedo a lo desconocido o tal vez simplemente por estar cansados y tener que concentrarse.

Cuando pasamos a formar los grupos de aprendizaje esta resistencia se acentuó, sobre todo, en parte del grupo, por lo que en ese momento se decidió no separar a algunos de ellos, pensamos que sería más importante el hecho de que los participantes se sintieran cómodos en el grupo antes que comenzar con el mal ambiente que se estaba creando. El resto de la clase se mostró participativa.

A pesar de las dificultades presentes en un principio, el ambiente se relajó cuando llevamos a cabo la parte en la que tenían que buscar una identidad de grupo. Precisamente el grupo que se mostraba más reticente al cambio parecía ahora sentirse fuerte e incluso se hizo llamar “Los invencibles”. Consideramos, por tanto, que buscar una identidad de grupo surtió efecto, en cuanto a que contribuyó a relajar los ánimos y a reafirmar el sentido de unidad e identidad del grupo. A partir de este momento los alumnos siguieron las instrucciones con más facilidad, incluso durante la siguiente fase cuando tienen que volver a separarse para formar los grupos de expertos no mostraron tanta resistencia como al principio.

Aunque en un principio se temió que el grupo de expertos formado por las tres participantes Paula, L. y F. pudiera ser problemático, pareció funcionar a pesar de las dificultades que suponía trabajar con Paula, debido a sus dificultades de

comprensión y expresión y a su nivel, mucho inferior al del resto de sus compañeros. Creemos que la cooperación, a pesar de todo, sí fue posible y que el grupo funcionó gracias a que F. y L. sí pudieron comunicar y trabajar juntas, y el intercambio entre ellas, a pesar de todo, consiguió ser fructífero. Por ello, consideramos que fue una elección acertada. Paula no hubiera podido trabajar sola en pareja, pues el intento hubiera sido demasiado frustrante para ambas.

Durante esta etapa, durante el trabajo en grupos de expertos, algunos alumnos todavía recurrían al docente para asegurarse de si habían entendido bien la consecución de la tarea y parecía que el ambiente en general se iba relajando según iban entendiendo la dinámica de la actividad.

Cuando los alumnos volvieron a su grupo inicial se alegraron, se formó un gran barullo en la clase mientras compartían sus informaciones y se mostraron contentos y satisfechos. Se repartieron los cuestionarios para que los completaran de forma individual y aquí, aunque tenían que haberlo hecho de forma individual, algunos alumnos, sobre todo entre los participantes de grupo de “Los invencibles” se preguntaban los unos a los otros, tal vez porque no recordaban bien la información o porque no habían prestado la atención necesaria durante el intercambio de información, como se demostraría más tarde durante las entrevistas.

Cuando se pasó a evaluar a cada grupo y se tomaron nota de los resultados, en el grupo perdedor, el grupo de “Los invencibles”, hubo protestas, sobre todo, por parte de dos de los participantes, los alumnos G. y E.

Sin embargo, a pesar de las primeras reticencias y las protestas del final, tanto el equipo ganador como el otro parecían haber disfrutado con la actividad. El ambiente general era de compañerismo.

Al concluir la actividad y pedirles a los alumnos que escribieran el diario de clase, otra vez algunos alumnos mostraban resistencia. Esto fue así desde el principio, prácticamente a la mitad del grupo no le gustaban las actividades en las que había que escribir, aunque después de insistir un poco conseguimos que

colaboraran todos. Este es uno de los motivos por los que no se pudieron recoger datos regularmente a través de diarios de clase.

Una vez comentadas las observaciones por parte del profesor durante la actividad, a continuación pasaremos a comentar los datos recogidos a través de los diarios de clase de los alumnos tras realizar la actividad de AC.

5.5. En el segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo

Según el análisis de estos diarios de clase, recogidos en el Anejo 8, podríamos afirmar que el resultado, en general, es positivo, puesto que todos los alumnos afirman que les ha gustado la actividad por razones diversas que comentaremos a continuación.

En primer lugar, a muchos les gusta el hecho de que “tienen que” hablar, discutir, explicar y usar “palabras y expresiones diferentes”, en definitiva parafrasear y, sobre todo, como se menciona, de forma explícita o implícita en por lo menos la mitad de los diarios, “pensar en español”. Todos estos aspectos son los que contribuyen al desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes y esto es posible, porque según Crandall (2000:255) en el trabajo cooperativo los aprendientes tienen tiempo para reflexionar; para pensar y para asociar ideas viejas y nuevas.

Otro aspecto importante que se menciona en casi todos los diarios es el hecho de que todos participen. Les gusta verse en una situación en la que pueden “ayudar” y “explicar” a sus compañeros, que les dé “la oportunidad de cooperar” y “aprender el uno del otro”. Con esto se están cumpliendo varios de los objetivos del aprendizaje cooperativo, que es por una parte, fomentar la cooperación y, por otra, desarrollar las destrezas sociales a través del apoyo social o lo que se llaman las ‘tutorías entre compañeros’ o comportamiento de ayuda. Los alumnos se

sienten útiles y esto, a su vez, fomenta la relación positiva entre los compañeros y la interacción.

Todas estas circunstancias se darán sólo cuando los miembros del grupo se sientan bien en éste. “Personalmente me gustó bastante y me sentí bien en mi grupo”. Podemos afirmar que ambos grupos se sintieron bien durante la actividad. Evidencia de ello es que tenían la sensación de estar “jugando y así la hora pasa muy rápida”. El ambiente de los grupos parece ser relajado, quieren participar, hablar y están dispuestos a arriesgar a “hacer un diálogo sin vergüenza”, se sienten entre iguales. Sin la supervisión constante del profesor sienten también que pueden “preguntar cosas que pueden parecer tontas al profesor”, incluso afirman que se ha trabajado en “un ambiente de armonía y concentración”. Aquí se pone de manifiesto otra de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo que es la de reducir la ansiedad, tan importante en el aprendizaje de lenguas como hemos visto anteriormente, e íntimamente relacionado con la autoestima y la disposición por parte del estudiante a arriesgarse.

Además de sentirse bien en sus respectivos grupos porque “es más divertido” afirman que “puedes aprender más cosas” y “escuchar sus ideas (de los compañeros) que yo no he pensado” proporcionando de esta forma nuevo input y, lo que es tan o más importante, sobre todo un input comprensible, que contribuya a su sentimiento de seguridad y autoestima, además de permitirles aprender nuevos conceptos a través de sus compañeros.

En los diarios se hacen numerosas valoraciones positivas al hecho de que “todos participan” y que “nadie puede quedarse pacífico” (sin participar, pasivo) y a que cada uno de los participantes “contribuyó al resultado final”. Con esto se cumplen algunos de los principios básicos del AC, la responsabilidad individual y grupal, puesto que se sienten obligados a completar su parte del trabajo, y la interacción estimuladora a través de las llamadas “tutorías entre compañeros”. Los alumnos se sienten partes activas del proceso de aprendizaje y aunque les requiera un esfuerzo, al final “entendemos que hemos aprendido”.

Así mismo, es importante mencionar el comentario del alumno/a A cuando dice que le ha gustado porque “hacemos de todo, pensamos, hablamos y escribimos”, algo que considera necesario para su nivel; igualmente lo es el comentario del alumno/a B cuando afirma que les ayuda a “aumentar” su vocabulario. De hecho, este tipo de actividades cooperativas permite una instrucción basada en contenido produciendo un desarrollo de la lengua tanto social como académica (Crandall, 2000: 255). En referencia a estas actividades Crandall cita a Kessler (1992) cuando habla de su valor en el desarrollo del lenguaje académico en el aula de segundas lenguas.

Finalmente, hay que señalar algunas puntualizaciones de los estudiantes en lo referente al tema y la organización. En cuanto al tema elegido, cuanto más interés despierte el tema en el alumno mayor será su motivación para trabajar, lo que a su vez tendrá una repercusión directa en su rendimiento. En lo referente a la organización, el mismo alumno observa que este tipo de actividades debe ser “muy organizados”, y ciertamente es un requisito fundamental para que los alumnos entiendan bien las instrucciones y puedan trabajar de manera independiente. Éstas deben de ser muy claras y precisas y no excesivamente largas para facilitar la comprensión y ejecución de la tarea y evitar confusiones (Cassany, 2004: 25). A este respecto precisamente llama la atención el comentario del alumno/a C cuando dice “al principio normalmente me aburro”, suponemos que con “al principio” se refiere precisamente al momento en el que se explica en qué va a consistir la tarea y se especifican las instrucciones.

Una vez comentados los diarios de los alumnos pasaremos a la última, aunque no por ello menos significativa, parte del análisis e interpretación dedicada a las entrevistas realizadas dos meses después de terminar el curso con el que se llevó a cabo la investigación.

5.6. En las entrevistas

A continuación presentaremos los datos recogidos a través de las entrevistas que consideramos algunos de los más valiosos de toda la investigación, puesto que engloban todos los aspectos tratados a lo largo de este documento.

Las entrevistas se realizaron durante la semana del 4 al 12 de abril de 2006, dos meses después de haber finalizado el curso con el que se llevó a cabo la investigación, y cinco meses después de haber llevado a clase la actividad de AC.

Las intenciones que se perseguían con estas entrevistas eran varias: en primer lugar, averiguar las preferencias y creencias de aprendizaje de estos estudiantes; por otra parte, comprobar qué y cómo recordaban la actividad después de haber pasado ya un tiempo; en tercer lugar, averiguar de primera mano lo que les había parecido y cómo se habían sentido durante la actividad en cuestión, para qué creían que les había servido y qué aspectos de ésta les habían motivado más o menos; y finalmente, con toda esta información comprobar la efectividad de la actividad diseñada buscando una relación entre sus creencias iniciales y las conclusiones finales.

Desgraciadamente, no fue posible entrevistar a todos los alumnos que participaron en la actividad de AC. Algunos de ellos abandonaron los cursos y fue imposible contactarlos, otros no tenían tiempo y una de las entrevistas se perdió por problemas técnicos con la grabación. Finalmente, se consiguió entrevistar con éxito a 5 de los alumnos presentes ese día, tres chicas y dos chicos. Los alumnos han preferido mantener sus nombres en el anonimato por lo que nos referiremos a ellos con las siguientes iniciales: L., profesora de inglés; F., estudiante de Filología inglesa y profesora de inglés; M., dibujante en una oficina de arquitectura; G., funcionario, y; S., estudiante universitaria.

Las entrevistas se llevaron en uno de los despachos del Instituto Cervantes de Atenas tras acordar fecha y día con los entrevistados.

Las transcripciones de las entrevistas que comentaremos a continuación se encuentran recogidas en el Anejo 12 y los recursos utilizados para realizar las transcripciones, en el Anejo 10.

5.6.1. Entrevista realizada a L.

L. lleva 4 años estudiando español, porque le gusta y porque le puede ayudar en su profesión. Es profesora de inglés y en su profesión se valoran los conocimientos de otros idiomas.

Le gusta trabajar en grupos, el intercambio porque “no es aburrido” y “motiva”, y trabajar sin la presencia del profesor porque “es algo diferente a lo normal” y porque cuando habla con el profesor tiene “el miedo que voy a hacer o decir algo que no es correcto, y por eso no puedo hablar muy normal, como podría hablar” y “los otros alumnos no dan tanta importancia a los fallos”.

Le motiva trabajar con temas de literatura y cine, y cree que los alumnos “deben desear aprender” para poder aprender una lengua, es decir, que deben tener una motivación intrínseca.

Subraya también la importancia que tiene para ella el ambiente de la clase y cómo esto le afecta “si me gusta el ambiente de la clase puedo hacer más y ofrecer más, si es una clase que los otros alumnos no estudian o no tienen más interés, esto me afecta, creo que me afecta, y por eso también no tengo más interés”. Según autores como Richards y Lockhardt (1998: 61) y Zamarripa de Kural (2003:26) estas afirmaciones denotan un estilo de aprendizaje comunicativo y afectivo que se caracteriza por preferencias por el trabajo en grupos y un enfoque social de aprendizaje.

Del curso en cuestión recuerda los debates sobre temas que le parecieron “muy interesantes” porque “teníamos que buscar argumentos, y ..., interesaba a

toda la clase”. El hecho de que piense en si el tema era de interés para todos o no muestra su preocupación por el grupo como unidad.

Recuerda también la elaboración de un anuncio en grupos. Sobre la actividad de AC al hacer referencia al objetivo final, recuerda que tenían “un artículo para buscar las respuestas”, “un artículo cortado en párrafos”, que trabajaron en parejas, y que “tenían que decir en pocas palabras cuál era el contenido de cada parte”.

Las instrucciones no le parecieron difíciles de seguir y le gustó buscar un nombre para su grupo por ser algo “serio, pero sin pensar”, quizás se refiere al carácter espontáneo, natural de la actividad, algo que se asimila a un juego de roles, una situación ficticia. Le gustó por ser un intercambio con sus compañeros porque le gusta “cualquier cosa que tenemos que hacer en grupo”.

Del trabajo en el grupo de expertos recuerda el texto como “un poco difícil”, con “palabras desconocidas” y que por eso “tuvimos que pensar un poquito más,..., sí, sí, me recuerdo bien, y por eso teníamos que trabajar”, es decir, considera que el nivel del texto es un poquito más alto que su nivel de español, lo que contribuye según la teoría del input (i+1) de Krashen (1981) estimula el desarrollo cognitivo de los alumnos y contribuye a estimular el aprendizaje, cumpliéndose así uno de los objetivos del AC.

Compartir la información con su grupo no le pareció difícil, le parece útil expresarse “en un modo que es adecuado para que los otros tienen más o menos las ideas del texto”. Es decir, lo que está haciendo es parafrasear y esforzarse para ser entendida por los compañeros. Esto por una parte, le ayuda a desarrollar habilidades y destrezas comunicativas, proveer y clarificar información y opiniones y por otra, motiva indirectamente a otros alumnos y promueve la cooperación como hemos ya aclarado en apartados anteriores.

Contestar a las preguntas le “ayuda muchísimo” porque le obliga a “concentrarse en los detalles”, aunque le pareció un poco difícil porque “teníamos que combinar lo que habíamos leído y escuchado para contestar las preguntas”. A

pesar de la dificultad L. recordaba la información necesaria para poder contestar “más o menos, en más simple modo” a las preguntas del cuestionario, lo que demuestra que prestó atención y se esmeró y esforzó para lograr el objetivo final.

También recuerda que su grupo ganó por medio punto y que ese día “todos participamos”. El aplauso lo considera un reconocimiento merecido a su trabajo y dice “es el resultado de todo el grupo, y muestra que el grupo hizo su trabajo muy bien, y que por eso ganó”.

L. ve la actividad como una forma de repasar un tema sobre el que ya habíamos trabajado durante varias sesiones, “es un modo de practicar lo que habíamos hecho hasta este momento” con muchos objetivos y elementos como “leer y entender un texto ..., trabajar juntos en grupos, en parejas ...”.

Lo que más le gustó de la actividad fue escribir las respuestas porque “era el momento en que tenía que recordar todo lo que había leído y oído”. Aquí vemos otra vez que lo que mueve a L. es la motivación intrínseca de aprender, responder las preguntas no es para ella sinónimo de ganar o perder sino de recordar lo que había compartido con sus compañeros.

En su grupo dice que se sintió muy bien. A pesar de haber tenido a Paula en su equipo, esto no pareció suponer una preocupación tal y como lo fue para la alumna F.

El diario de clase lo considera una evaluación para el profesor y para comprobar si los alumnos han comprendido la actividad, ya que la evaluación del alumno para ella se realiza con el cuestionario.

5.6.1.1. Mapa conceptual de L.

YO

ME GUSTA:

- el trabajo en grupos

APRENDIZAJE

ME AFECTA:

- el ambiente de la clase
- los compañeros

AFECTIVO

Y

COMUNICATIVO

ME MOTIVA:

- el intercambio
- el cine, la literatura
- desear aprender >

MOTIVACIÓN

INTRÍNSECA

YO en la actividad de AC:

- trabajo en parejas, grupos
- resumir, parafrasear = motivación
- leer y escuchar para contestar las preguntas
- todos participamos
- sirvió: “para practicar lo que habías aprendido hasta este momento”

Lo que más me gustó:

- escribir las respuestas para recordar lo que habíamos leído y escuchado

El cuestionario = sirve para recordarlo todo

El aplauso = reconocimiento por el trabajo del grupo = conciencia de grupo

Los diarios de clase = para el profesor, es un tipo de evaluación y sirve para comprobar si los alumnos han comprendido el ejercicio y les ha gustado

5.6.1.2. Conclusiones

La estudiante se caracteriza por un tipo de aprendizaje afectivo y comunicativo. Para ella es muy importante el ambiente de la clase y la motivación y comportamiento de sus compañeros, además, le gustan todas las actividades que incluyan el trabajo en grupo, que supongan un intercambio de ideas. Estas características presentan las condiciones ideales para sacar provecho y beneficiarse de las actividades de AC.

De la actividad de AC le gustó el trabajo en grupos y fue, sobre todo, el trabajo con la lengua lo que le resultó más motivador, la práctica de las habilidades comunicativas, lo que indica su motivación intrínseca por aprender.

No ve el cuestionario como un instrumento para decidir quién gana o pierde, sino como un recurso para recordar lo aprendido durante la actividad, un tipo de autoevaluación. En nuestra opinión, esto se debe, en gran parte, a que la motivación de aprendizaje de esta alumna es intrínseca, ella ‘desea aprender’ la lengua, algo que en la entrevista menciona como factor determinante en el aprendizaje de una lengua, y se siente motivada por el esfuerzo que requiere la comunicación y el intercambio de ideas en la L2, que, durante esta actividad en concreto, percibe como una forma de repasar lo aprendido hasta el momento.

Se siente motivada por el proceso de la actividad, más que por la consecución del objetivo final, en este caso completar el cuestionario.

Mientras que el cuestionario le sirve de autoevaluación, el aplauso de reconocimiento al grupo ganador, su grupo, le sirve como evaluación y reconocimiento del esfuerzo del grupo, lo que por un lado corrobora su conciencia de grupo y, por otro, cumple uno de los principios del AC, la evaluación individual y grupal.

La actividad de AC ha sido de gran provecho para esta estudiante y creemos que esto se debe a varios factores. Por un lado, la estudiante L. es profesora de

inglés como LE y durante la entrevista demostró ser muy consciente de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. Su conciencia metacognitiva probablemente haya contribuido a desarrollar una “flexibilidad de estilos de aprendizaje” o diferentes maneras de aprender que, como ya hemos explicado anteriormente facilitan un aprendizaje más eficaz y placentero.

Por otro lado, la motivación intrínseca y su deseo de aprender y de participación en armonía con sus compañeros, deseo que ve potenciado en la actividad y que, a su vez, probablemente tenga un efecto dominó en sus compañeros.

5.6.2. Entrevista realizada a F.

F. lleva 4 años estudiando español porque le gusta la lengua y porque espera poder ser traductora del español.

A F. le gustan las actividades de tipo participativo y colaborativo, en especial actividades que ‘den un motivo’, suponemos que con esto se refiere a actividades con un objetivo final claro.

Le motivan especialmente los debates, y aquí hace referencia a los debates que hicimos durante el curso sobre temas de actualidad como la posición social de la mujer, la violencia de género y la publicidad, en los que todos podían expresar sus pensamientos, contraponer argumentos.

Del curso en cuestión recuerda los debates, conversaciones en grupo, la lectura de unos cuentos cortos que se compaginó con una película que vimos en varias sesiones, lo que para ella hizo que no resultara “nada aburrido ni difícil”. Del tema de la publicidad recuerda unas fotocopias del Internet.

Como no mencionaba nuestra actividad de AC le recordamos el objetivo final y enseguida empezó a recordar la actividad. Lo primero que recuerda es que la clase se dividió en dos grupos y que cada grupo tuvo que preparar un texto y que luego contaban lo preparado a otros.

Sobre el momento de las instrucciones no recuerda nada en especial. Del momento en el que tuvieron que encontrar un nombre común para el grupo, recuerda el nombre del grupo, y que “todos pensaban en elegir un nombre característico de España”. Aquí cabe resaltar el hecho de que todos los participantes se unieron y participaron para conseguir un objetivo común. Este paso le gustó mucho porque fue según sus palabras “una realidad virtual, podríamos actuar como si no fuéramos nosotros”, “algo motivador”, “algo fuera de la realidad, algo diferente”. Podemos decir que el objetivo de crear una

identidad de grupo queda más que cumplido en este paso, puesto que se vive, además, como un aspecto motivador que une a los participantes.

El trabajo en los grupos de expertos lo recuerda como un momento de trabajo y colaboración. Tenían que “buscar las definiciones de palabras desconocidas” y colaborar para “conseguir el sentido”. A lo largo de toda la entrevista queda clara la importancia que tienen para F. las actividades que requieren la colaboración de los participantes e incluso al final de la entrevista afirma que le parece útil “porque la colaboración la encontramos en la vida”. Es decir, los alumnos aprenden no sólo estrategias y habilidades lingüísticas sino también sociales, que van más allá de las necesidades del aula,

El hecho de que para ella sea tan importante el aspecto de la colaboración explica tal vez, que le afectara tanto, incluso quizás incomodara, ver que una de sus compañeras, Paula, era incapaz de integrarse en el grupo y en la discusión. Precisamente en un momento de la entrevista hace referencia a la importancia de la composición de los grupos, menciona los objetivos y la edad de los alumnos mientras busca una explicación. “Pude colaborar muy bien con L., pero con Paula, no podía entender, no podía participar en nuestra conversación” por lo que admite que “la colaboración en este ejercicio fue muy difícil” y aunque no afectó su trabajo “crucialmente,..., los ritmos fueron más lentos”.

Desde un principio se sabía que iba a ser difícil integrar a Paula, pues tenía muchos problemas tanto de comprensión como de expresión oral, y de hecho, se decidió que en el grupo de expertos trabajara con F. y una tercera persona, sabiendo que F. iba a tener la paciencia necesaria para integrarla dentro de lo posible “veía que intentaba, pero...” y que al mismo tiempo, y a pesar de todo y a modo de compensación, iba a poder trabajar y colaborar con la tercera componente del grupo.

En cuanto al siguiente paso, compartir la información con el grupo inicial, recuerda que “cada persona contribuía en menor o mayor grado para el resultado final” y esta parte le gustó especialmente porque “no quedo pasiva” y porque “para contraponer argumentos tienes que desarrollar un espíritu crítico”. Con ello,

por lo tanto, se cumple claramente uno de los objetivos del AC que es la de promover una enseñanza reflexiva y desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos.

El cuestionario le sirvió para “comprobar si había entendido bien lo que había leído y oído”, es decir, como una autoevaluación. El momento en el que se escribieron las notas de ambos grupos en la pizarra y se aplaudió al grupo ganador lo recuerda, dice, “bien, porque cada vez que consigo algo me gusta que sea reconocido”.

Es decir, el aplauso lo interpreta como un premio o reconocimiento deseado a su trabajo y consecuente éxito. Podríamos decir que le sirve de motivación extrínseca, aunque una vez completada ya la tarea y después de comprobar las respuestas del cuestionario que ella considera una forma de autoevaluarse. Por lo tanto, podemos afirmar que la verdadera motivación surgió de la propia actividad, de la colaboración e intercambio con sus compañeros sobre un tema que considera de interés. De hecho, F. es la única de los entrevistados que no recuerda, o por lo menos no menciona, por cuántos puntos de diferencia ganó su grupo.

A modo de reflexión final nos dice que la actividad le pareció útil porque “pedía la colaboración de todos, todos los alumnos sin excepción fueron activos” y porque “el tema era actual, podíamos hablar de este tema”. Los aspectos que más le gustaron fueron elegir un nombre de grupo por ser “algo innovador” y el hecho de que la información fuera fragmentada, facilitando de este modo la comprensión, por tratarse de una cantidad más pequeña y asequible.

Al final de la entrevista a la pregunta de cómo se sintió en su grupo, dice que bien, aparte de los momentos de comunicación que hubo en el grupo de expertos, debido a Paula, y admite que “ese fue el momento más difícil”.

Para F. los diarios de clase tienen utilidad tanto para el profesor como para el alumno. Para el profesor para que éste pueda valorar su trabajo y los resultados del ejercicio en cuestión y para el alumno para tener sus preferencias más claras y conocer otros métodos de aprendizaje, es decir, esto se podría traducir en aprender

a aprender, a conocer con qué tipo de ejercicios aprende uno mejor o no, a reflexionar sobre el propio estilo y las preferencias de aprendizaje.

5.6.2.1. Mapa conceptual de F.

YO

ME GUSTA:

- participar y colaborar

APRENDIZAJE

ME MOTIVA:

COMUNICATIVO

- temas de actualidad; - juegos de roles
- argumentar y expresar mis pensamientos

YO en la actividad de AC:

- división en grupos
- realidad virtual
- algo innovador = motivador
- trabajo = colaboración = algo que encontramos en la vida
- Sirvió: texto pequeño = permite trabajo en más profundidad
- todos contribuyen
- desarrollo de un espíritu crítico

Lo que más me gustó:

- la colaboración de todos
- el tema de actualidad
- actividad innovadora
- texto pequeño = permite trabajo en más profundidad

El cuestionario = tipo de evaluación, compruebo si he entendido bien

El aplauso = reconocimiento por mi trabajo

Los diarios de clase =

1. el profesor puede valorar su trabajo, y los resultados del ejercicio
2. el alumno conoce otros métodos y tiene sus preferencias más claras

5.6.2.2. Conclusiones

Esta alumna se caracteriza por un tipo de aprendizaje comunicativo en el que la fuente motivadora es el intercambio y el trabajo con otros estudiantes y que como hemos visto según Richards y Lockhart (1998) se caracterizan por un enfoque social de aprendizaje.

Esto se refleja en algunos de los comentarios durante la entrevista y expuestos en el mapa conceptual, y son precisamente algunos de los aspectos que la alumna reconoce en la actividad de AC, como, por ejemplo, la colaboración, el hecho de que todos contribuyan y el desarrollo de un espíritu crítico.

Aunque la alumna F. disfruta del trabajo e intercambio con sus compañeros considera el aplauso a su grupo, el grupo ganador, como un reconocimiento a su propio trabajo, tal vez porque su contribución fuera mayor o porque considera su trabajo personal reconocido después de haber comprobado con el cuestionario que sí había entendido bien tanto su parte del texto como la de sus compañeros. De todos modos el aplauso le resulta muy motivador, como ella misma dice “cuando hago algo bien me gusta que sea reconocido” y se alegra. Esto, sin duda, facilita su predisposición para seguir esforzándose y arriesgándose, así como a probar nuevos métodos, lo que indirectamente maximizará y hará su aprendizaje más eficaz.

Es interesante, también, las observaciones de la alumna en lo referente a su trabajo con un ‘texto pequeño’, se refiere aquí a su trabajo en el grupo de expertos, que, según explica, le permite un trabajo más exhaustivo y detallado y le facilita el aprendizaje y el proceso de la nueva información, sin que ésta resulte excesiva y el estudiante acabe sintiéndose desmotivado por el exceso de nueva información.

Un dato significativo nos parece la motivación que para la alumna supone el ser partícipe en una actividad que resulta innovadora, lo que también refleja cierta

flexibilidad de estilos de aprendizaje, muy positivo para maximizar el proceso de aprendizaje. Su comentario sobre los diarios de clase: “el alumno conoce otros métodos y tiene sus preferencias más claras”, también refleja que, en primer lugar, la alumna es consciente o, por lo menos, presenta disponibilidad a conocer y reflexionar sobre otros métodos de enseñanza y aprendizaje y, en segundo lugar, que le sirve de reflexión sobre sus preferencias de aprendizaje.

En suma, podemos decir que la alumna ha aprovechado y se ha beneficiado de la actividad. Esto, creemos, en gran parte ha sido posible gracias a su predisposición por probar nuevas alternativas de aprendizaje y su deseo de participar y argumentar con sus compañeros, deseo que se ha visto potenciado gracias a la estructura de dicha actividad.

5.6.3. Entrevista realizada a M.

M. lleva 4 años aprendiendo español, empezó porque hizo un viaje a España y continúa porque le gusta la cultura.

Le gusta ver películas y luego hablar sobre éstas, los juegos en la clase, no le gusta tanto escribir y se siente motivado cuando escucha canciones y a partir de éstas hace un diálogo, produce una historia o un diálogo.

Del curso que hicimos juntos recuerda que vimos una película y que elaboraron un anuncio con otros compañeros.

Creemos que durante la realización de esta entrevista hubo un malentendido, pues M. siempre intentaba recordar palabras, preguntas o frases concretas de los pasos de la actividad, más que la estructura global de ésta, o la idea general o los aspectos generales. En más de una ocasión hace comentarios del tipo, “no recuerdo, no sé, una película ..., pero no recuerdo el título” “Sí, pero no recuerdo qué tipo de texto” “era un nombre curioso, pero no recuerdo”, “sobre el texto no recuerdo nada, sólo recuerdo el momento, pero no recuerdo nada sobre el tema ni el nombre”, “Sí, pero no recuerdo las preguntas”.

Para que se relajara y no se preocupara por no poder recordar se intentó no insistir demasiado. M. probablemente cada vez se sintiera peor por no recordar lo que creía que se esperaba que recordara.

A pesar de esta primera confusión, consideramos que la entrevista recoge datos significativos y que pueden ser relevantes para nuestra investigación.

Se procedió a recordar paso a paso las diferentes partes de la actividad y lo que sí recuerda es el momento de poner el nombre al grupo, y recuerda que todos llegaron a un acuerdo al respecto, le gustó porque “es un tipo de juego”.

Sobre el momento de la preparación en los grupos de expertos recuerda preparar el texto y el hecho de que todos participaran “no hay una persona que no participa, ‘todos’ están preparando, todos participan en la actividad”. Es significativo que cuando habla de este momento lo contraste con alguna otra experiencia negativa, desde su punto de vista, en otras clases en las que el profesor había dividido al grupo en dos partes y en sus palabras “a causa que no habían actividades como esta, recuerdo una clase que habían alumnos que no hablaron nunca”. Su preocupación por la participación de todos los alumnos resalta su conciencia de grupo y solidaridad, también uno de los objetivos que pretende alcanzar el AC.

En el momento de compartir la información con su grupo inicial comenta que puede “aprender a mejorar mi vocabulario, explicar mi opinión y los otros a mí ,..., me ayuda a entender la lengua, sobre muchos temas”. “Los alumnos dicen otras cosas y entiendo lo que dicen y éstos lo que digo, todo esto ayuda a toda la actividad o la clase”. Una vez más es consciente de los beneficios que este tipo de intercambio tiene para toda la clase lo que a su vez promueve la cooperación de sus compañeros y maximiza el rendimiento propio y de los demás.

Para M. este intercambio supone un proceso natural que como él dice “es la base de la conversación” y ello implica “explicar mi opinión, y los alumnos tienen que entender lo que digo, por eso para defender su opinión tienen que entender lo que digo”, con lo cual los alumnos aprenden y practican destrezas no sólo lingüísticas sino también sociales.

Sobre el cuestionario dice que sí pudo responder a las preguntas y lo considera la prueba de que “he entendido lo que me dicen los demás alumnos en la clase”, por lo tanto ve el cuestionario como una autoevaluación personal y, además, demuestra que prestó atención a lo que contaron sus compañeros y se esforzó por entenderlos. Con ello no sólo se cumple el principio de la interdependencia positiva del AC, sino que también se contribuye al desarrollo cognitivo de los alumnos, uno de los objetivos del AC.

Al comentar esto recuerda que su grupo perdió pero que “no había diferencia muy grande. Medio punto, esto lo recuerdo muy bien, (RISAS) porque era como el resultado del juego”. Esta parte, dice, le gustó mucho.

Finalizando ya la entrevista, a la pregunta de para qué sirvió esta actividad contesta que para hablar, expresar tu opinión con claridad, responder a las preguntas de los otros y participar.

A modo de conclusión dice que lo que más le gustó fue “el final, las notas, porque era algo como lo que ‘habíamos’ (se refiere a todos y no a él solo) cogido de la actividad”. Ahora se refiere al resultado final como a un resultado global, del grupo, del esfuerzo de todos los participantes y al resultado que es lo que ‘todos ellos’ han aprendido de la actividad. Sigue destacando el fuerte sentimiento de pertenencia a un grupo

A las mismas preguntas de con qué aprende mejor responde lo mismo, con conversaciones sobre un diálogo, películas, una canción y luego escribir algo al respecto. Y nos recuerda que no le motiva nada, pierde motivación, cuando un grupo no trabaja, y él está en ese grupo, porque él quiere trabajar siempre. Es decir, quiere mantenerse activo.

Los diarios de clase le parecen tan útiles para el profesor como para el alumno. Para el profesor para “saber cómo funciona su trabajo”, y para el alumno para “conocer cómo está trabajando con este profesor, qué actividades le gustan, si le gusta participar en esta clase”. Podríamos decir que para el alumno sería una forma de desarrollar estrategias de aprendizaje, de reflexión y autoevaluación, retroalimentación, conocer con qué tipo de ejercicios aprende uno mejor o no, a reflexionar sobre el propio estilo y las preferencias de aprendizaje.

5.6.3.1. Mapa conceptual de M.

YO

ME GUSTA:

- Ver películas y hablar sobre ellas
- Juegos
- Que todos participen > **SOLIDARIDAD**

ME MOTIVA:

- Escuchar canciones y a partir de éstas hablar o escribir

YO en la actividad de AC:

- juego
- sirvió para: participar todos, expresar tu opinión con claridad y responder a preguntas de los otros
- explicarse unos a otros
- comunicar, intercambio
- entender
- defender opiniones

BASE DE LA CONVERSACIÓN

+

Práctica de

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Lo que más me gustó:

- el final, las notas “porque era algo como lo que habíamos cogido (aprendido) de la actividad”

El cuestionario = prueba de que he entendido lo que dicen los demás

El aplauso = se sintió “muy bien”

Los diarios de clase =

1. para el profesor para saber cómo funciona su trabajo
2. para el alumno para conocer cómo está trabajando con este profesor, qué actividades le gustan, si le gusta participar en clase.

5.6.3.2. Conclusiones

Este alumno desde un principio se caracteriza por un sentimiento de solidaridad que se refuerza a lo largo de toda la actividad.

M. nos confirma que la actividad sirvió para tres cosas. Por un lado, para que todos participaran, por otro, para responder a las preguntas de los otros. Con esto, sin embargo, no queda claro si se refiere a responder a las dudas que puedan tener los compañeros o si se refiere a contestar a las preguntas referentes a los textos de los compañeros, aunque consideramos la primera posibilidad como la más probable. Y en tercer lugar, para, en sus palabras: “expresar su opinión con claridad”. Nos parece muy significativo que puntualice ‘con claridad’ pues demuestra que es consciente de que se esfuerza para hacerse entender, para facilitar la comprensión a sus compañeros y facilitar la comunicación.

Con su comportamiento y actuación nuestro alumno pone en práctica todas las habilidades comunicativas en un esfuerzo por entender y hacerse entender por sus compañeros, lo que promueve y fomenta el mismo tipo de comportamiento en los otros, puesto que de alguna forma tienen que responder.

Muy significativos son también sus comentarios sobre la última parte de la actividad. Se refiere a ésta como la parte que más le gustó, pero más interesante aún es el porqué. Ve la parte del cuestionario como algo que confirma que ha entendido ‘lo que dicen los demás’, y las notas como la comprobación de ‘lo que han aprendido’ en la actividad. En ambos casos incluye a sus compañeros y no ve ni el cuestionario ni las notas como el resultado de un trabajo meramente individual. Sus comentarios, en primer lugar, sobre el cuestionario dejan patentes su interés y esfuerzo realizado durante la actividad por entender lo que dicen sus compañeros y, en segundo lugar, sobre las notas demuestran que contempla el resultado final como resultado del trabajo en grupo, como una evaluación global o grupal.

El alumno no estaba en el grupo ganador y a pesar de ello asegura que se sintió “muy bien” con el aplauso, pues lo contempla simplemente como “el resultado de un juego”, por eso, seguramente, no dé importancia a ‘perder’. Así que, además, de haberlo pasado bien, también se ha beneficiado de los aspectos positivos de la actividad.

Con los diarios de clase aprecia que pueden ser un instrumento que le sirven al alumno para saber qué tipo de actividades le gustan, lo que sugiere que sí los ve como un instrumento de reflexión y que, como tal, tuvieron ese resultado.

5.6.4. Entrevista realizada a G.

El alumno G. lleva 4 años aprendiendo español, porque le gusta la lengua y la cultura.

Las actividades que más le gustan son los ejercicios de gramática de opción múltiple, actividades orales, aunque aquí comenta que “el profesor tiene que corregirles cuando haces un error” y las redacciones. Luego se autocorrige y rectifica “en este orden, sí, oral, gramática y redacción”.

Las actividades que más le motivan son “leer un texto largo” y responder “preguntas sobre el texto”. Este tipo de preferencias sugieren un estilo de aprendizaje autoritario, que como hemos visto son alumnos que prefieren una clase tradicional y necesitan una progresión estructurada y secuenciada.

Sobre el curso de español recuerda que vimos una película y hablamos sobre ella, la elaboración de un anuncio y es el primer entrevistado que recuerda por sí solo la actividad de AC. Se refiere a ésta diciendo: “cuando los alumnos trabajan juntos, sí, un ejercicio, la clase estaba en la mitad,..., era un juego, cinco personas hablan entre sí sobre un tema que tenía el otro grupo, y después era una puntuación sobre los temas que recuerdas, y quien ganara más puntos ...”, “pero el premio faltaba”. El alumno no percibe el aplauso como una recompensa o premio, sino que esperaba algo más “algo como un chocolate, un bombón, o algo así”.

Recuerda que más tarde cada uno tenía que explicar su tema a los demás y que había unas preguntas. Como impresión general añade que le gustó porque la hora pasó rápidamente y que le sirvió para recordar palabras y expresiones.

Cuando seguimos los pasos de la actividad juntos y le preguntamos sobre el momento de la elección del nombre, aunque no recuerda el nombre comenta que “pensaban en ganar al otro grupo”. Este grupo, de hecho, se llamó “Los invencibles”. Aparte de esto no recuerda el ambiente del grupo, su impresión es

que estaba dividido entre la indiferencia y aquellos que querían ganar. Comenta también que es “un juego pero con más esfuerzos para ganar”. Es decir, parece que la división de la clase y el hecho de que se formara una especie de competición entre los grupos le sirve de motivación extrínseca y aumenta sus deseos por esforzarse para conseguir el objetivo final, que en este caso es ganar.

En cuanto al trabajo en los grupos de expertos recuerda “muy bien” que tomó notas a escondidas en el libro ya que pensaba que esto “estaba prohibido”, pero lo hizo “porque quería recordarlas después”. A la pregunta de para que le sirvió esta parte de la actividad responde que “porque quería ganar”.

Obviamente este alumno tenía un sólo objetivo en mente, y éste era ganar al otro grupo, lo que no le deja concentrarse en el proceso de la actividad, sino que trabaja sólo en función del objetivo final. Esto se hace evidente también cuando afirma que la etapa en la que tenía que compartir y explicar sus partes del texto a los otros compañeros no le gustó al principio, pues pensó que era una mera “repetición”, no ve en este intercambio nada provechoso, al contrario, lo percibe como un momento pesado y aburrido: “En aquel momento no me gustó”, “porque pensé que, ah ... ¡otra vez!”. Obviamente no tenía demasiado interés en escuchar al resto de sus compañeros, pues todavía no se había percatado de la importancia de ello para conseguir precisamente su objetivo final. De esto se da cuenta solamente en el momento de responder al cuestionario. Confiesa que “luego, sí, comprendí que era algo muy importante porque tenía que responder a las preguntas”, “entonces pensé que tenía que haber leído el texto dos o tres veces y tenía que haber escuchado dos o tres veces”.

A G. le mueve una fuerte motivación extrínseca que se materializa en su deseo de ganar al otro grupo, pero parece que le falta la motivación intrínseca.

Recuerda luego que su grupo perdió por medio punto. Cuando se le pregunta cuáles son los aspectos que más le gustaron de la actividad dice que la puntuación y el cuestionario, “porque era un juego sobre recordar, que si pudieras recordar exactamente un pequeño texto, con palabras más o menos ..., difíciles”. Parece que percibe la actividad más como un ejercicio de memoria. El cuestionario, sin

embargo, no le pareció tan exacto. El resultado final le pareció injusto y esto se debe a que el cuestionario y la puntuación no estaban bien diseñados “no era tan exacto”, “tenía que ser más exacto”, aunque intenta explicar el porqué no queda muy claro si critica el hecho de que se evaluaran las respuestas según las palabras exactas del texto, que él no pudo recordar, o que no se contaran como válidas las ideas de sus respuestas.

Concluyendo afirma que la actividad le sirvió para recordar y aprender palabras difíciles de recordar, y que sí le gustaría hacer actividades de este tipo en el futuro porque “la hora pasa rápida y al final aprendes algo”.

El diario de clase sirve sólo para el profesor, para que éste vea si la actividad es interesante.

5.6.4.1. Mapa conceptual de G.

YO

ME GUSTA:

- Expresión oral, el profesor corrige siempre
- La gramática, ejercicios de elección múltiple
- Redacción

APRENDIZAJE

AUTORITARIO

+

ESTRUCTURALISTA

ME MOTIVA:

- Leer textos largos
y responder preguntas sobre el texto

YO en la actividad de AC:

- juego = la hora pasa rápido
- dos grupos > ganar al otro grupo
- más esfuerzos para ganar
- tomar notas a escondidas (como algo prohibido)
- faltaba el premio
- Sirvió: para aprender y recordar palabras difíciles = memorizar

MOTIVACIÓN

EXTRÍNSECA

Lo que más me gustó:

- La puntuación “porque era un juego sobre recordar, que si pudieras recordar exactamente un pequeño texto ...”

El cuestionario = razón para leer y escuchar, no era exacto

El aplauso = “faltaba el premio, algo así como un chocolate o un bombón”

Los diarios de clase = para que el profesor pueda ver si la actividad es interesante

5.6.4.2. Conclusiones

Este alumno, por el tipo de actividades que le gustan y motivan, se caracteriza por un estilo de aprendizaje autoritario, según la división que hacen Richards y Lockhart.

El tipo de actividades que le gustan y motivan son claramente de corte estructuralista, en las que el alumno trabaja solo, centradas en el producto final y no en el proceso de aprendizaje.

El alumno percibe la actividad de AC como un juego que sirvió, según sus palabras, para “aprender y recordar palabras difíciles” o “recordar exactamente un pequeño texto”. Es decir, el alumno pone el énfasis en la memorización de palabras, también una característica típica del estilo de aprendizaje estructuralista.

Los objetivos del alumno en esta actividad son por una parte memorizar las palabras y por otra ganar al equipo contrario. Ganar es su motivación extrínseca y no es hasta el momento en que tiene que completar el cuestionario, cuando se da cuenta de lo importante que hubiera sido el intercambio de información con sus compañeros que hasta entonces le había parecido una mera “repetición”. De hecho, el cuestionario lo ve como la razón por la cual tenía que leer y escuchar a sus compañeros para poder ganar.

Aunque no hace comentarios sobre el aplauso, sí critica el hecho de que no hubiera un premio.

El alumno parece haberse centrado sólo en un objetivo, en querer ganar al otro grupo, y no parece haber sido capaz de disfrutar, aprovecharse y beneficiarse del intercambio con sus compañeros, del proceso de la actividad en su totalidad.

Esto puede deberse a la combinación de varios aspectos. Por una parte, deberíamos tener en cuenta que se trata de cursos de tarde, de 8 a 10 de la noche,

y que los alumnos normalmente están cansados después de una jornada laboral, lo que puede influir en su concentración.

Por otra parte, se trata de un alumno que debido a su estilo de aprendizaje necesita instrucciones claras y estructuradas. Si además consideramos que según los resultados del cuestionario inicial en lo referente a los estilos de aprendizaje preceptivo el 85,5 % de los encuestados afirmó que aprendía mejor con apoyo visual, podríamos suponer que el alumno no entendió bien las instrucciones. De hecho, no es hasta el momento del cuestionario cuando realmente se da cuenta de la importancia que tenían los pasos anteriores de preparar su parte del texto y compartir la información con el resto de sus compañeros del grupo.

Consideramos, además, que su estilo de aprendizaje, caracterizado por un énfasis en el individualismo, la memorización, la competición y un tipo de evaluación centrada en el producto final, le impide sacar provecho de los beneficios que el intercambio con sus compañeros puede aportarle. El alumno no es capaz de desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, e incluso percibe esa parte del proceso como ‘tiempo perdido’. No le motiva, le falta la motivación intrínseca. Por ello, creemos que en este caso sería muy importante tener en cuenta su estilo de aprendizaje.

Suponemos que para poder influir en este tipo de aprendizaje o creencias habría que, en primer lugar, llevar a cabo más actividades de este tipo y, en segundo lugar, sobre todo dedicar más tiempo a la parte de la reflexión y de las técnicas de comunicación, ofreciendo al alumno la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

También es significativo que el alumno no vea ni el cuestionario ni los diarios de clase como instrumentos de evaluación personal o grupal, o como algo que invite a la reflexión sobre el propio aprendizaje, lo que refuerza, una vez más, la importancia que para este alumno tiene la concienciación sobre el proceso de aprendizaje y la puesta en práctica de la reflexión.

Es difícil saber si el alumno ha conseguido retener algunas de las palabras o expresiones utilizadas en esa actividad, como era su objetivo, pero consideramos que sin la debida reflexión probablemente este tipo de actividades no consigan ser tan efectivas para él como quisiéramos.

5.6.5. Entrevista realizada a S.

La alumna S. lleva 4 años aprendiendo español, porque le gusta y porque es importante para su trabajo en el futuro.

Las actividades que más le gustan son los ejercicios de gramática, aunque seguidamente dice que son aburridos, las canciones, los juegos y las discusiones. Aprende más con actividades “interesantes y no habituales” y con canciones con palabras o expresiones nuevas.

De nuestro curso recuerda las discusiones en grupos, ejercicios de gramática, juegos, los diarios de clase, que vimos una película y la creación de un anuncio publicitario por grupos.

Le recordamos el objetivo final de la actividad de AC y enseguida empieza a recordar, “estábamos en grupos y cada uno tenía un parte de la publicidad y después teníamos que responder a unas preguntas y cada uno decía el parte que tenía como un resumen, ..., y respondíamos a las preguntas de que decía cada uno”. A continuación recuerda que tenían una puntuación e inmediatamente recuerda que un grupo ganó, aunque no recuerda cuál. En este momento todavía no recuerda que fue el suyo el grupo ganador, aunque sí recuerda a sus compañeras de grupo. En principio no parece haberle dado tanta importancia al hecho de ganar o no.

Cuando recordamos los pasos de la actividad sobre las instrucciones sólo recuerda que tenían que “buscar las frases que eran las más importantes del texto”.

Sobre el momento de encontrar un nombre común para el grupo cree recordar un nombre de un grupo de música y que entre todas buscaron algo “que fuera extraño, diferente, y que tenía relación con el español” y que “cada uno decía su opinión, ..., no había tensión entre nosotros”. Todos los componentes del grupo participaron.

Del trabajo en grupos de expertos recuerda preparar “para luego decirselo a nuestro grupo, sí, hicimos un resumen, ..., no era difícil, ..., pudimos ayudar uno al otro, ..., si tenías un problema para expresar algo o no conocías una palabra el otro podía ayudarte”, “puedes aprender de la otra persona, porque puede expresar algo con otra manera, puede usar unas expresiones que no sabes, ...”. Llama la atención el número de veces que S. habla de ayudar y/o ayudarse unos a otros y de cooperar, ve a sus compañeros como fuentes de aprendizaje y apoyo, estableciéndose de esta forma un tipo de dinámica de cooperación entre los alumnos que fomenta la cooperación y maximiza el rendimiento propio y el de los demás, cumpliéndose también uno de los objetivos del AC que es el desarrollo de habilidades sociales. Esto se refleja en el apoyo y la ayuda que los participantes reciben y están dispuestos a ofrecer.

Sobre la parte de compartir la información nos comenta que “no es muy difícil, puedes tomar notas, ..., esto te ayuda después, creo que lo más importante es haber encontrado los puntos más importantes del texto para expresar la idea general”.

La actividad en general dice que le sirvió para aprender a hacer un resumen, hablar en español y practicar la lengua más. Esto significa que la actividad le sirvió para practicar otras estrategias de aprendizaje como tomar notas de los puntos principales de un texto escrito u oral, resumir, a través de las cuales el alumno aprende también habilidades lingüísticas.

Sobre el cuestionario dice que pudo responder a todas las preguntas gracias a las notas que tomó, es decir, aquí se confirma la validez de esas estrategias de aprendizaje. El cuestionario le sirvió para ver si habían comprendido el texto si habían podido “encontrar los puntos que eran útiles para responder a las preguntas”. Es interesante que cuando habla del resultado final se refiere al trabajo de todos. Con el cuestionario se comprueba si todos habían comprendido el texto y si todos habían podido encontrar los puntos importantes del texto. Lo ve como una evaluación del trabajo de todo el grupo y no individual.

Es en este momento, al hablar del cuestionario y de la puntuación, cuando recuerda haber estado en el grupo ganador, “sí, para un medio punto, pero no importa”.

En general S. considera que esta actividad sirvió para “cooperar”, para expresarse “en una manera que los otros podían entender lo que habíamos leído”, para “trabajar en grupos”, “ayudar”. Le parece que “es divertido cuando tienes que hablar con el otro y expresarte” lo que obviamente tendrá un efecto motivador en su forma de trabajar, animando y motivando a otros compañeros.

El diario de clase lo ve como un instrumento para el profesor, para que éste compruebe si la “actividad nos ha enseñado algo y si ..., nos gustó y podía ayudarnos a aprender más cosas”.

Lo que más le gustó de la actividad fue que hubiera “un tipo de competición entre nosotros y queríamos responder a las preguntas correctamente para que estuviéramos el grupo ganador al final”, “querías hacer el resumen, y leer el texto y estar seguro que lo has comprendido para que puedes trasmitirlo a las otras personas de tu grupo”. Le motivó, nos cuenta, para “hacer lo que más puedes en la actividad”, “te motiva la competición que existe, te motiva dar lo mejor de ti y practicar el español más y comunicar más correctamente”. Estos comentarios son muy significativos, la competición provoca una motivación extrínseca en el alumno que le anima a maximizar su rendimiento y esfuerzos al máximo para conseguir la meta final a través de la cooperación, la comunicación y el apoyo mutuo. El hecho de que al final haya un ganador funciona como motivación extrínseca.

Aparte de esto S. es consciente de que “aprendes a tomar notas”, a “explicar a los otros más fácil, no tan complicado como puede parecer en el texto, y además puedes aprender palabras y expresiones del texto que tienen relación con un tema que no sabías antes”

5.6.5.1. Mapa conceptual de S.

YO

ME GUSTA:

- La gramática, aunque es aburrida
- Canciones
- Juegos
- Discusiones

ME MOTIVA:

- Actividades no habituales
- Canciones con palabras y expresiones nuevas

APRENDIZAJE CONCRETO

YO en la actividad de AC:

- trabajo en grupos - partes de un texto
- buscar frases / puntos importantes - tomar notas
- resumir > hablar + escuchar
- ayudarse mutuamente, cooperar
- aprender de los demás
- responder a preguntas > puntuación
- competición = motivación = dar lo mejor de ti
- sirvió: para motivar, dar lo mejor de ti, comunicar más correctamente, aprender a tomar notas

ESTRATEGIAS

DE

APRENDIZAJE

APRENDIZAJE

COOPERATIVO

Lo que más me gustó:

- la competición porque te motiva a dar lo mejor de ti, practicar el español más y comunicar más correctamente

El cuestionario = sirve para comprobar si habían entendido y encontrado informaciones importantes del texto = comprobar la contribución de *todos*.

El aplauso = (sin comentarios)

Los diarios de clase = el profesor puede comprobar si la actividad nos ayuda o enseña algo

5.6.5.2. Conclusiones

Esta alumna podría encajar en lo que Knowles (1982, citado en Richards y Lockhart) denomina estilo de aprendizaje concreto. Son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo, los juegos, películas y el trabajo en parejas. Les gusta estar entretenidos e implicados físicamente en algo.

De los cinco entrevistados consideramos que es la alumna que más aspectos de la actividad de AC ha sabido captar y aprovechar.

Destaca su capacidad de adaptación a la actividad que le permite beneficiarse de muchos de los objetivos del AC. En primer lugar, practicar y desarrollar estrategias de aprendizaje que implican resumir, buscar y tomar notas de la información relevante tanto en su parte del texto como en las exposiciones de sus compañeros, así como la práctica de habilidades comunicativas cuando parafrasea, pregunta y responde a sus compañeros. Destaca, además, el número de referencias que hace a lo largo de la entrevista a la ayuda que se ofrecen entre sí los participantes, a todo lo que implica la cooperación. Muy significativo es el hecho de que vea a sus compañeros como una fuente de aprendizaje.

La competición la ve como un instrumento o parte de la actividad que sirve para motivar, para dar lo mejor de uno mismo y para comunicar más correctamente, para aprender a tomar notas, pero no como un fin en sí mismo. Aunque la alumna vea la competición como un factor motivador, en este caso una motivación extrínseca, lo importante es que ésta le sirva para maximizar su rendimiento, desarrollar estrategias y habilidades comunicativas y esforzarse por entender y ser entendida por sus compañeros durante el proceso de la actividad.

Llama la atención el hecho de que a pesar de ver la competición como un elemento muy motivador, no es su objetivo ganar. Prueba de ello son los siguientes dos aspectos: uno, el hecho de que vea el cuestionario como un instrumento para, por un lado, comprobar que todos ellos han sido capaces de

encontrar las informaciones relevantes del texto, y por otro, para comprobar la contribución de todos los miembros del grupo; y dos, el hecho de que a pesar de percibir la competición como una gran fuente motivadora, no fue prácticamente hasta final de la entrevista, en el momento en que hablamos de la puntuación, cuando recordó que ella misma estaba en el grupo ganador.

Si además tenemos en cuenta que estudios realizados por Johnson y sus colaboradores, y por Edwards (1997), citado en Crandall (2000: 251), llegaron a la conclusión de que la competición no es motivadora sino que se trata más bien de un mito profundamente extendido, podríamos deducir que lo que realmente motivó a la alumna fue el reto que le supuso participar e implicarse en el proceso de la actividad en sí. De hecho, la implicación, interés y esfuerzo durante el proceso de ésta resulta durante la entrevista realmente evidente.

Para la alumna el cuestionario, además de una función motivadora, tiene otra doble función. Por un lado, la de evaluación individual, cuando cada uno comprueba si ha captado las informaciones relevantes y, por otro, la de evaluación grupal cuando se comprueba la contribución de todos los miembros del grupo durante la actividad.

Capítulo VI: Conclusiones de los datos recogidos en la investigación

Ahora que he hemos comentado y analizado todos los datos recogidos a lo largo de la investigación, a continuación presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado.

6.1. Relación entre datos del Análisis del entorno, el cuestionario y el primer diario de clase del alumno.

Si volvemos a las conclusiones a las que se llegan en el análisis del entorno destacan sobre todo la tradición estructuralista del sistema educativo griego y el deseo por parte de los alumnos de realizar tareas estructuradas y que formen parte de los contenidos de los exámenes de DELE. Todo esto, sin embargo, contrasta con el deseo de participación de los alumnos, una característica de metodologías más comunicativas y centradas en el alumno.

Estos resultados coinciden y, tal vez, sirvan para explicar algunos de los datos recogidos a través del cuestionario. En éste, en primer lugar, llama la atención una minoría (el 25 %) que en el cuestionario considera importante conocer la cultura de la L2 para hablar mejor la lengua extranjera, en este caso el español. Este dato coincide con uno de los puntos mencionados en el análisis del entorno, en el que se hace referencia a las quejas de los estudiantes por perder el tiempo con contenidos culturales que no son parte de los contenidos de los exámenes DELE.

Por otra parte, una tradición educativa estructuralista puede ser también la explicación a que el 100 % de los encuestados afirme que aprende mejor con ejercicios de gramática y al hecho de que casi la mayoría de ellos (el 75 %) opine que un buen profesor tiene que corregir siempre, datos que denotan un estilo de aprendizaje basado en la autoridad.

Igualmente coinciden los datos sobre sus deseos de participar en la clase. De hecho, en el cuestionario el 85,5 % afirma estar dispuesto a hablar y arriesgarse en clase y hasta un 75 % desea interactuar con sus compañeros, acto que consideran tan o más importante que interactuar con el profesor.

Este deseo y necesidad que sienten de hablar y comunicar vuelve a destacar en los datos recogidos a través de los diarios de clase, en los que un número de alumnos incluso mayor, hasta un 88,8 % de los alumnos, expresa de forma explícita su deseo y necesidad de comunicar, mientras que esta vez sólo un 44,4 % hace referencia explícita al deseo de repetir gramática y tan sólo un 11,1 % hace referencia a la corrección de errores.

A modo de conclusión podemos decir que desde el inicio del curso hasta la fecha del primer diario de clase los alumnos han visto reforzado su deseo de participar y practicar la destreza oral y que las referencias a la gramática y corrección de errores son más escasas.

6.2. Relación entre las notas de campo del profesor y segundo diario de clase de los alumnos tras la actividad de Aprendizaje cooperativo

A continuación veremos la relación observada entre las notas de campo del profesor tomadas durante la ejecución de la actividad de AC y los diarios de los alumnos tras haberla realizado.

En la primera parte de la actividad, cuando se dan las instrucciones a seguir, el profesor observa que los alumnos parecían sentirse incómodos y molestos y en los diarios un alumno confiesa que al principio se aburre un poco, lo que podría explicar la sensación de malestar percibida por el profesor entre los estudiantes. Una forma de solucionar esto sería reducir las instrucciones aún más y quizás incluso entregarlas por escrito para facilitar su comprensión.

El trabajo en grupos, tanto en los grupos de expertos como en los grupos de partida a la hora de compartir la información gustó a todos los alumnos, a juzgar tanto por sus comentarios como por las percepciones del profesor. En los diarios lo justifican diciendo que en este tipo de actividades hacen de todo; pensar, hablar y escribir en español. Consideramos que se sentían motivados por algunas de las tareas implícitas en la actividad, que mencionan en sus diarios de clase y que resumimos a continuación: colaborar y contribuir al resultado final; cooperar y ayudarse los unos a los otros; utilizar y aprender palabras nuevas y diferentes; ver y escuchar a otras personas presentar su parte del texto; a lo que añaden que todo esto ocurre en un ambiente de armonía y concentración; y que, además, la hora pasa rápido.

Todo esto ocurre tras haber definido la identidad del grupo, cuando según las notas de campo del profesor los alumnos ya no mostraban tanta resistencia como al inicio de la sesión y durante las instrucciones. Por lo tanto, consideramos que tanto el proceso de la actividad en sí, como el hecho de crear una identidad de grupo contribuyeron a crear un ambiente relajado y distendido en la clase.

En relación con las notas de los diarios de clase es también significativo el comentario que hace uno de los alumnos en cuanto a la importancia que tiene la organización y el tema elegido en este tipo de actividades para que todos los alumnos puedan participar. Creemos que esta persona probablemente fuera parte del grupo de expertos formado por las tres participantes, L., F. y Paula, puesto que en este grupo posiblemente hubo más de un problema de comunicación debido, como se explica en las notas de campo del profesor, al desnivel de la alumna Paula. Sin embargo, y a pesar de las posibles dificultades que esto pudiera suponer, consideramos que ésta fue la opción más acertada.

Finalmente, tanto en las anotaciones del profesor como en los diarios de clase hay evidencia de que los alumnos se sentían bien al final de la actividad, a pesar de las primeras reticencias a la hora de concentrarse para entender las instrucciones, al tener que cambiar de compañeros así como las protestas al evaluar sus cuestionarios. A pesar de todo ello, al concluir la actividad los

alumnos, como ellos mismos afirman, tienen la sensación de haber aprendido algo, lo han pasado bien y la hora ha pasado rápido.

6.3. Conclusiones de los datos recogidos a través de las entrevistas

6.3.1. ¿Se cumplen los principios del AC?

A continuación comentaremos uno a uno si se han cumplido los principios del AC en la actividad probada en clase:

1. Interdependencia positiva. Esto se consigue gracias a que la información que necesitan para completar el objetivo final está fragmentada entre los diferentes miembros del grupo, de forma que todos dependen del trabajo de sus compañeros. Esto queda claro para todos los entrevistados excepto para el alumno G. que no se da cuenta de esto hasta la hora de contestar a las preguntas.
2. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva. Sí se cumple, puesto que debido a la naturaleza de la actividad los alumnos pasan gran parte del tiempo intercambiando información, negociando significados, ajustando las estrategias comunicativas a su interlocutor lo que estimula la interacción y deseo de comprender del compañero, animan y facilitan los esfuerzos del compañero por aprender, promueve la cooperación y estimula el aprendizaje.
3. Responsabilidad individual y grupal. A lo largo de las entrevistas quedan claros los esfuerzos de estos alumnos por resumir y sintetizar, parafrasear y reformular la información, tomar notas, explicarse, apoyarse y ayudarse mutuamente, comunicar y cooperar, para facilitar el trabajo común. Todos los entrevistados parecen sentir la responsabilidad de transmitir la información a sus compañeros de forma inteligible, adaptando su discurso

para hacerlo más comprensible, con la excepción del alumno G. que vive el momento del intercambio de información como un ‘lastre’.

Aparte de esto, dos de los entrevistados se refieren al cuestionario como una forma de comprobar si ‘todos’ habían sido capaces de hacer su trabajo adecuadamente, es decir, a su vez indirectamente hacen responsables a sus compañeros de su contribución al producto final.

El alumno G. es el único que se responsabiliza sólo de su trabajo individual, se esfuerza en recordar (tomando incluso notas a escondidas como un acto prohibido) la parte de trabajo que le corresponde pensando que sólo su parte será valorada en el producto final

4. Desarrollo de técnicas de comunicación. Desde el momento en que los participantes tiene que explicarse una información y asegurarse de que sus compañeros le están entendiendo, se escuchan, se preguntan y se piden aclaraciones, argumentan y defienden sus opiniones, contribuyendo así al desarrollo de técnicas de comunicación. Todos estos aspectos se mencionan también durante las entrevistas.
5. Reflexión y evaluación. Todos los alumnos, con excepción de G., han visto el cuestionario como un modo de autoevaluar su trabajo ya sea individual o grupal. Así mismo, los diarios de clase tuvieron esta función. De hecho, dos de los alumnos consideran que les ayuda a entender el tipo de actividades que les gusta más y a identificar aquéllas que les resultan más o menos útiles en el aprendizaje, por lo que consideramos los diarios de clase también como un instrumento de esta actividad que invita a la reflexión sobre el propio estilo de aprendizaje.

Hay que añadir que, a pesar de la importancia que tiene la reflexión en este tipo de actividades centradas en el proceso de aprendizaje, desgraciadamente, por falta de tiempo no se pudo profundizar más en este aspecto de la actividad. Sin embargo, teniendo en cuenta las limitaciones

de tiempo consideramos que tanto el cuestionario como el diario de clase han podido, dentro de lo posible, suplir esta falta.

En suma, podemos decir que la actividad en sí cumple los principios del AC y que esto se refleja en la conducta de todos los alumnos con la excepción de uno, el alumno G. Éste parece haberse centrado sólo en el producto final, es decir, en querer ganar al otro grupo, y no parece haber sido capaz de disfrutar y beneficiarse del intercambio, del proceso de la actividad en su totalidad.

Esto puede deberse a la combinación de dos aspectos. Por una parte, debido a que no haya entendido bien las instrucciones, pues, de hecho, no es hasta el momento del cuestionario cuando realmente se da cuenta de la importancia que tenían los pasos anteriores de preparar su parte del texto y compartir la información con el resto de los miembros de su grupo.

Por otra parte, puede deberse a su tipo de aprendizaje muy competitivo, individualista y autoritario, que le impide sacar provecho de los beneficios que este intercambio con sus compañeros puede aportar a su proceso de aprendizaje, y le hace percibir parte del proceso como tiempo perdido.

En el caso de este alumno la parte final de la actividad, la reflexión, juega un papel muy importante. Una reflexión adecuada, a modo de autoevaluación y retroalimentación, ayudaría a este alumno a, por lo menos, darse cuenta de los beneficios que este tipo de actividades le puede aportar. También sería necesario que tomara parte en más actividades del mismo tipo para así darle la oportunidad de poder autocorregirse y beneficiarse de los aspectos positivos de la misma.

6.3.2. ¿Se consiguen los objetivos del AC? ¿Cuáles?

Uno de los objetivos que se cumple con mayor éxito y en todos los entrevistados es la motivación. Todos ellos se sienten motivados, bien sea por motivaciones intrínsecas o extrínsecas, o bien por ambas. Sin embargo, aquí es importante subrayar que aquellos alumnos, en este caso el alumno G., motivados sólo por factores externos a la actividad, es decir, aquellos con una motivación

extrínseca, no logran beneficiarse de muchos de los otros objetivos de la actividad.

La actividad, debido a su estructura, fomenta la interacción, los alumnos se ven obligados a intercambiar y compartir la información, debido al vacío de información que se crea. Esto automáticamente promueve la cooperación, los alumnos tienen que cooperar para conseguir su objetivo final, explicarse los unos a los otros los términos o expresiones desconocidas, ayudarse en la comprensión, lo que a su vez les ayuda a desarrollar técnicas de comunicación.

Tanto para entender como para ser entendidos, tienen que esforzarse para facilitar la comprensión de y hacia sus compañeros. Esta interacción y esfuerzo que perciben los compañeros del grupo contribuye a crear un ambiente positivo en el grupo, un ambiente de solidaridad, que mejora la autoestima, la integración y aceptación en el grupo. En el intento de hacerse entender los alumnos maximizan el rendimiento propio y a través de su conducta animan a maximizar el rendimiento de sus compañeros.

Para hacerse entender los alumnos se adaptan al nivel de sus compañeros, esto fomenta la solidaridad. Trabajan juntos para comunicar en la L2, reformulan, parafrasean, explican y definen términos, se ajustan a las estrategias de comunicación de su interlocutor, es decir, que no sólo desarrollan técnicas de comunicación sino que, además, practican las destrezas lingüísticas y desarrollan las destrezas y estrategias de comunicación, estimulando a su vez el desarrollo cognitivo del aprendizaje en el alumno.

Gracias al intercambio que tiene lugar durante la actividad una alumna incluso considera que contribuye al desarrollo de un espíritu crítico debido, según sus palabras, a que han de ‘contraponer argumentos’.

6.3.3. Otros aspectos

Los resultados de las entrevistas demuestran la importancia que tiene para los alumnos llevar a clase actividades de metodologías variadas. De hecho, dos de las entrevistadas hacen referencia explícita a la importancia que para ellas tiene el trabajo con metodologías ‘no habituales’ o ‘innovadoras’, puesto que la novedad en sí ya les resulta un aspecto motivador y otros dos de los alumnos lo hacen en la reflexión de los diarios de clase. Cabe añadir que, como hemos visto anteriormente, trabajar con diferentes metodologías no sólo resulta motivador sino que como está demostrado facilita y hace el aprendizaje más eficaz

Suponemos que esto cobra relevancia, sobre todo, si se trata de alumnos que llevan ya años aprendiendo diferentes idiomas, como es tradición en Grecia. Este es el caso de los entrevistados que aparte del español, lengua que aprenden desde hace cuatro años, hablan también inglés, pues en el pasado han asistido durante años a clases no sólo en colegios e institutos sino también a clases privadas, así como, en algunos casos, alemán, italiano o francés.

Por otra parte, el hecho de que la actividad simulara un juego, con la integración de aspectos como darse un nombre al grupo, competir contra el otro grupo, que la hora pasara rápido, etc, resultó muy motivador para todos los entrevistados. Tres de los cinco entrevistados perciben la competición como un juego y como un aspecto motivador. Cuatro de los entrevistados se sienten motivados por el aspecto lúdico de la actividad en sí y por el proceso de ésta en sí mismo, lo que denota un mayor grado de motivación intrínseca. Sólo para uno de los entrevistados la competición parece ser la única motivación, es decir, carece de motivación intrínseca, y como ya hemos visto antes esto finalmente repercute negativamente en su aprovechamiento del proceso de la actividad.

Además de una metodología variada, los entrevistados dan una importancia significativa a trabajar con ‘temas de interés’, ‘temas de actualidad’ con los que se puedan identificar o les resulten motivadores, como el cine, la literatura, la música, sociedad, etc., y aporten una motivación intrínseca.

Respecto al nivel del texto los comentarios de los entrevistados son variados, pero sí parece haber consenso en que todos tuvieron que, en mayor o menor

medida, esforzarse algo para entender ‘el sentido’ del texto. Consideramos esto un aspecto positivo, puesto que no les resultó ni demasiado fácil, de forma que no supusiera ningún reto la comprensión, ni demasiado difícil llegando a desmotivar al alumno, cumpliéndose así la teoría de aprendizaje de Krashen de $i+1$. Además, el hecho de que se tratara de pequeñas cantidades de nueva información (parte a preparar en los grupos de expertos) permitió que se trabajara con ‘mayor profundidad’, como indica una de las entrevistadas.

Además de la retroalimentación que los alumnos reciben de sus propios compañeros, también el cuestionario parece cumplir con esta función y les sirve, según las entrevistas, para comprobar y recordar lo que han entendido. La retroalimentación que aumenta los sentimientos de competencia y autodeterminación es una forma de motivación extrínseca que, como se ha demostrado, fomenta la motivación intrínseca (Brown, 1994b: 39, citado en Crandall, 2000: 32).

Finalmente, si tenemos en cuenta, por una parte, los resultados del cuestionario en lo referente a los estilos de aprendizaje preceptivo, es decir, que el 85,5 % aprende mejor con apoyo visual, y por otra parte, el pobre aprovechamiento de la actividad por parte del alumno G., consideramos importante, facilitar las instrucciones iniciales de forma escrita.

Capítulo VII: Conclusiones finales

Una vez presentadas las conclusiones de todos los datos recogidos durante la investigación así como la relación entre ellos, a lo largo de este último apartado recogeremos las conclusiones finales a las que hemos llegado e intentaremos dar respuesta al interrogante inicial que nos guió a través de esta investigación.

En un principio, los datos recogidos a través del cuestionario indican que el grupo con el que se llevó a cabo la investigación se caracteriza por unas creencias y estilos de aprendizaje característicos de metodologías tradicionales que, sin embargo, contrastan con el deseo de éstos de participar en la clase, trabajar con sus compañeros y practicar la destreza oral.

A medida que avanza el curso y según los datos recogidos a través del primer diario de clase de los alumnos tras realizar una primera actividad con elementos característicos del aprendizaje cooperativo este deseo de hablar y participar, de trabajar en grupos, se consolida y reafirma. Al contrario, los comentarios más característicos de estilos de aprendizaje tradicionales referentes a la práctica de la gramática y la corrección de errores, aunque todavía presentes, disminuyen de forma considerable.

Durante la actividad de aprendizaje cooperativo es evidente que los alumnos, en general, se han divertido y de los datos recogidos en los segundos diarios de clase tras dicha actividad deducimos que los alumnos valoran el intercambio que tuvo lugar entre ellos, la participación de todos los compañeros, la cooperación y ayuda mutua, la práctica de las cuatro destrezas, el ambiente relajado y distendido y la sensación de poder hablar sin miedo o vergüenza.

Finalmente, los datos recogidos a través de las entrevistas son probablemente los más valiosos de la investigación, puesto que reúnen y concluyen todos los aspectos tratados a lo largo de ésta, desde los aspectos teóricos hasta los prácticos. En éstas se confirma el éxito de la actividad sobre todo en cuanto a la motivación que provoca en los alumnos por diversas razones.

Según estos datos, los alumnos se sienten motivados por el mismo proceso de aprendizaje, que implica explicar, parafrasear, escuchar, ayudarse y cooperar con los compañeros, y la práctica de las cuatro destrezas, así como por el carácter lúdico del tipo de actividad que incluye, entre otros aspectos, la formación de una identidad de grupo, la competición y recompensa final. Además, como hemos visto en la investigación da seguridad, consiguiendo que todos participen, ya que la cooperación fomenta actitudes de comprensión, tolerancia y, por tanto, compañerismo.

Aunque la motivación ha sido el denominador común para todos los participantes y a pesar de que todas las investigaciones apuntan que el aprendizaje cooperativo hace posible un aprendizaje más eficaz, hemos observado que, en concreto, para el alumno G. con un estilo de aprendizaje estructuralista tal vez no lo fuera tanto.

De esta experiencia hemos aprendido que para que este tipo de actividad tenga éxito con aprendientes de estilos de aprendizaje más estructuralistas sería importante dedicar más tiempo a la parte de la reflexión, como hemos visto en el caso del alumno G. En nuestro caso la reflexión se redujo a completar un diario de clase y, desgraciadamente, por falta de tiempo no se le pudo dedicar más tiempo a esta parte, puesto que se trataba tan sólo de una unidad didáctica.

Por otra parte, a pesar de que el resultado general fue positivo, es difícil saber hasta qué punto los alumnos realmente son conscientes de los beneficios que les aporta el aprendizaje cooperativo y cómo reaccionarían si este tipo de actividad se convirtiera en algo regular. Ésta es otra razón por la que consideramos necesario dedicarle más tiempo a la reflexión, y así comprobar realmente en ese momento lo que sienten y piensan y ayudarles a entender su propio proceso y estilo de aprendizaje.

Consideramos que las entrevistas también contribuyeron al proceso de reflexión, aunque no todos los alumnos pudieron participar en éstas. Hubiera sido, por lo tanto, interesante descubrir cuál hubiera sido el comportamiento de

este alumno ante una segunda o tercera actividad de este tipo, tras haber realizado una reflexión adecuada con los compañeros, bien a modo de entrevista, discusión en grupo a través de diarios de clase comentados en el momento. ¿Se hubiera dado un mayor aprovechamiento del proceso de la actividad, sobre todo en el caso del alumno G.?

Puesto que la reacción a la actividad de todos los participantes, incluso del alumno G., fue tan positiva hubiera sido interesante saber cómo percibiría todos ellos actividades de este tipo si se practicaran de forma regular y con la reflexión adecuada. ¿Aprenderían a valorar este tipo de actividades? ¿Cambiarían su actitud frente a éstas?

Otra de las conclusiones a las que hemos llegado a raíz de los problemas que el alumno G. tuvo con el aprovechamiento de la actividad, es la importancia que tiene para futuras prácticas entregar las instrucciones iniciales también de forma escrita y esquemática en un papel para cada alumno, de forma que cada alumno pueda tomarse el tiempo necesario para comprender y verificar los pasos de la actividad. Con ello se pretende una doble finalidad, por un lado, evitar malentendidos y, por otro, facilitar la comprensión de la actividad a alumnos con distintos estilos de aprendizaje.

Éstos son, sin duda, aspectos en los que se podría profundizar. Sería interesante dedicar una parte de un curso académico a modo comparativo, a la enseñanza de una segunda lengua a través de actividades de aprendizaje cooperativo, y comprobar si se dan cambios de actitudes hacia los diferentes tipos de metodologías. Idealmente habría que encontrar un grupo que estuviera dispuesto a participar e involucrarse en la investigación, lo que implica estar dispuestos a participar en la recogida de datos con los instrumentos diseñados para el caso. Escribir diarios de clase en nuestro trabajo investigador supuso siempre un gran esfuerzo por parte de los alumnos.

Las conclusiones de este modesto trabajo de investigación en acción no pretenden ser generalizables, puesto que se trata de una pequeña muestra y poco

representativa, pero sí nos permite, dentro de estas limitaciones observar que el aprendizaje cooperativo ofrece muchas ventajas positivas y afectivas que fomentan el aprendizaje de idiomas. La más notoria de acuerdo a nuestras observaciones es la motivación que despierta en los estudiantes, un factor imprescindible en el aprendizaje.

Por estos motivos, y aunque para algunos alumnos pueda resultar difícil porque están acostumbrados a trabajar con actividades más competitivas e individualistas, consideramos que, como afirma Crandall (2000), vale la pena realizar el esfuerzo de introducir el aprendizaje cooperativo, y paulatinamente, con el tiempo, ayudar a los alumnos mientras trabajan en grupos de forma independiente y procurar que consigan una mayor independencia como estudiantes de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNAIZ, P. (1987): *Aprendizaje en grupo en el aula*. Graó
- ARNAIZ, P. (1997): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona. Graó.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva del aprendizaje*. Cambridge University Press.
- ARONSON, E. y cols. (1978): *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA. Sage Publications.
- ARONSON, E. y OSHEROW, N. (1980): “Cooperation, prosocial behaviour, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom”. En L. Bickman (Ed.): *Applied Social Psychology Annual, 1*, págs. 163-196. Sage Publications.
- BARNETT, Lew (1997): “El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales”, en *Aula de Innovación Educativa, 14, mayo*, Ed. Graó Educación, págs. 67-70.
- CARABELA, 47, Revista, (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE”. Madrid. Sociedad General de Librería, S.A.
- CASSANY, D. (2004): “Aprendizaje cooperativo para ELE”, en *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera. 2003-2004*. Instituto Cervantes de Munich. Alemania.
- COEHLO, E., WINER, L., Win-Bell OLSEN, J. (1989): *All sides of the issue: Activities for Cooperative Jigsaw Groups*. Alemany Press Prentice Hall.
- COELHO, WINER y OLSEN (1989): “Cooperative Learning and the Jigsaw Approach”, págs. 3-13, en *All sides of the issue: Activities for Cooperative Jigsaw Groups*. Alemany Press Prentice Hall.
- COHEN, E. (1994): “Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups”, págs. 1-35, en *Review of Educational Research, 64*.
- CRANDALL, JoAn (2000): “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos”, págs.243-262 en *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas* (Arnold, J., 2000).
- DEUTSCH, M. (1949a): “A theory of cooperation and competition”, en *Human relations, 2*, págs. 129-152.

- DEUTSCH, M. (1949b): “An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process”, en *Human relations*, 2, págs. 199-231.
- DEUTSCH, M. (1962): “Cooperation and trust: Some theoretical notes”. En M. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*, págs. 275-320. Lincoln, Nebraska. University of Nebraska Press.
- DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T. (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (1994): “Motivation and motivating in the foreign language classroom”, en *The Modern Language Journal*, 78, iii, págs. 273-284
- DÖRNYEI, Z. (1997): “Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation”, en *The Modern Language Journal*, 81, iv, págs. 482-493.
- DOUGHTY, C.J., LONG, Michael H. (2004): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell Publishers.
- EHRMAN, M. E. y DÖRNYEI, Z. (1998): “Cooperative Learning”, en *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*, págs. 245-269. Sage Publications.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): “Aprender como juego: Juegos para aprender español”. *Carabela*, págs. 7-22. SGEL. Madrid.
- FLETCHER, Mark (2000): *Teaching for success*. Hythe Printers Ltd. Hythe, Kent.
- FORMAN, Ellice A. y CAZDEN, Courtney B. (1984): “Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales”, en *Infancia y aprendizaje*, 27/28.
- HIGH (1993): *Second language learning through cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan. www.KaganOnline.com
- HOLT, D. D. (1993): *Cooperative learning*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics y ERIC Clearing House on Languages and Linguistics.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1974): “Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic” en *Review of educational research*, 44, págs. 213-240.

- JOHNSON y JOHNSON (1978): “Cooperative, competitive and individualistic learning”, en *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, págs. 3-15.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1975/1999): *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn y Bacon.
- JOHNSON y JOHNSON (1989): *Cooperation and competition: Theories and research*. Interaction Book Co. Edina. Minesota.
- JOHNSON y JOHNSON (1979): *Educational psychology*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- JOHNSON y JOHNSON (1995): *Creative controversy: Intellectual conflict in the classroom*. (3ª Edic.) Edina MN. Interaction Book Company.
- JOHNSON, D.W. (1970): *Social psychology of education*. NJ: Holt, Rinehart y Winston.
- JOHNSON y JOHNSON, F. (1975): *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON y JOHNSON, R (1975): *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (2000): *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. University of Minesota. <http://www.co-operation.org/pages/peace-meta.html> , consultada el 20.05.05.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1983): *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- JOHNSON, D. (Entrevista) *El Aprendizaje Cooperativo*, en http://www.automind.cl/educacion/publicaciones/david_johnson/aprendiza je.htm. Consultada 16/03/2006

- JOHNSON, JOHNSON y STANNE (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota. <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- JOHNSON, JOHNSON, y SMITH (1997): *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?*. Universidad de Minesota. <http://www.udel.edu/inst/jan2004/final-files/CoopLearning-espanol.doc>
- KAGAN, S. y McGROARTY, M. (1993): “Principles of cooperative learning for language and content gains”, págs. 47-66, en Holt, D. D.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan. www.KaganOnline.com
- KESSLER, C. (1992): *Cooperative language learning: A teacher’s resource book*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Regents.
- KOHONEN, V. (2000): “La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras”, págs. 295-309, en *La dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas* (Arnold, J., 2000).
- KOHN, A. (1992): *No contest*. (2ª edic.) Boston. Houghton Mifflin.
- KLIPPEL, F. (1984): *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford. Pergamon Press.
- LANDONE, E. (2001): *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Tertulias de enseñanza. <http://www.cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/landone.shtml>, consultada 22.05.05.
- LANDONE, E. (2004): *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*, Red ELE, 0, marzo. <http://formespa.rediris.es/revista/landone.htm> <04-04-05>
- LONG y PORTER (1985): *Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition*. TESOL QUATERLY, Vol. 19, N° 2
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua: procesos cognitivos y factores condicionantes”, págs. 261-286, en *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL. Madrid.

- McGROARTY, M. (1989): “The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction”, en *NABE Journal*, 13, 127-143.
- McGROARTY, Mary (1993): “Second Language Instruction in the Workplace”, en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 86-108. Cambridge University Press.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid. Arcos/Edelsa.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): “Bases didácticas de la expresión oral” en *Producción, expresión e interacción oral*. Arco Libros. Madrid.
- OVEJERO, B. A. (1988): “Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa a la integración escolar”, en *Revista Galega de Psicopedagogía*, 2.
- OVEJERO, B. A.: “Métodos de aprendizaje cooperativo”, en http://www.uls.edu.mx/~estrategias/metodo_cooperativo.doc, consultada el 26 de marzo de 2006.
- OXFORD, R. (2000): “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”, págs. 77-86, en Arnold (2000).
- PALLARÉS (1990): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE.
- PAJARES, M. F.: “Teacher’s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”, en *Review of educational research*, vol. 32, n° 3, págs. 307-332.
- PIAGET, J. (1965): *The language and thought of the child*. New York: World Publishing Co., (1999) traducido al español: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona. Altaza.
- PIAGET, J.: www.orientared.com
- RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (1998, 2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RUÉ, D. (1989): “El trabajo cooperativo por grupos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 170, mayo, págs. 18-21.
- SHARAN, S. y SHARAN, Y. (1976): *Small-group teaching*. Englewood Cliffs. Educational Technology Publications.

- SHARAN, S. (1980): "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations", en *Review of Educational Research*, Vol. 50, N° 2, págs. 241-271.
- SLAVIN, R. E. (1996): "Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know", en *Contemporary Educational Psychology*, 21, págs. 43-69.
- SLAVIN, R. (1977): "Classroom reward structure: An analytical and practical review", en *Review of educational research*, 47, págs.633-650.
- SLAVIN, R. (1991): "Group rewards make groupwork work", en *Educational Leadership*, 5, págs. 89-91.
- SLAVIN, R. (1986): *Using student team learning*. (3ª edic.). Baltimore. Johns Hopkins University.
- UR, P. (1981): *Discussions that work*. Cambridge University Press.
- URBANO LIRA, C. (2002): *El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes*. Trabajo de final de Máster en Universitat de Barcelona. Biblioteca virtual REDELE, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.sgei.mec.es/redele/biblioteca/> <04-04-04>
- ÚRIZ, Nicolás (1999): *El aprendizaje cooperativo. Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular*. Pamplona. Gobierno de Navarra. http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf
- VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral*. Madrid. Edelsa.
- VYGOTSKY, L. (1962): *Thought and language*. Cambridge. MIT Press.
- WESTBROOK, Robert B. (1993): "Perspectivas", en *Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n° 1 -2. UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- WOOLFOLK, Anita E. (1999): "De los grupos a la cooperación", en *Psicología educativa*, pág. 350. Prentice Hall, México.
- ZAMARRIPA DE KURAL, C. (2003): "La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizaje y creencias". Universidad del Bósforo. En, http://www.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/pdfRevista6/estilos_aprendizaje.pdf

ANEJO 1 - CUESTIONARIO

Atenas, octubre de 2005

1. Algunas lenguas son más fáciles que otras.
MA A I D MD
2. El español es una lengua muy fácil
MA A I D MD
3. Para los griegos es fácil aprender lenguas extranjeras
MA A I D MD
4. Cuando estudio solo me acuerdo mejor de las cosas
MA A I D MD
5. Es importante hablar español con buena pronunciación
MA A I D MD
6. Es necesario conocer la cultura de los países hispanos para hablar bien español
MA A I D MD
7. Prefiero no decir nada si no sé decirlo correctamente
MA A I D MD
8. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es el vocabulario
MA A I D MD
9. Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo bueno
MA A I D MD
10. Lo más importante para aprender español es la gramática
MA A I D MD
11. Si trabajo en grupos aprendo mucho de mis compañeros
MA A I D MD
12. Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre
MA A I D MD
13. No es importante interactuar con otros compañeros, importante es interactuar con el profesor
MA A I D MD
14. Aprendo mejor cuando el profesor escribe en la pizarra
MA A I D MD

MA= Muy de Acuerdo; A = de Acuerdo; I = Indeciso; D = en Desacuerdo; MD = Muy en Desacuerdo

15. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído

MA A I D MD

16. Aprendo mejor con ejercicios de gramática

MA A I D MD

17. Prefiero trabajar solo/-a o con el profesor/-a

MA A I D MD

18. Mi objetivo con el español es sacar un diploma del Instituto Cervantes

MA A I D MD

¿Otros motivos?

19. Un buen profesor tiene que:

- corregir siempre	MA	A	I	D	MD
- explicar la gramática en la pizarra	MA	A	I	D	MD
- hacernos hablar y participar	MA	A	I	D	MD
- ser estricto, autoritario	MA	A	I	D	MD
- hablarnos sólo en español	MA	A	I	D	MD
- explicarnos las cosas en griego	MA	A	I	D	MD
- preocuparse por la dinámica del grupo	MA	A	I	D	MD
- ser el centro de la clase	MA	A	I	D	MD
- dejar que el alumno aprenda a trabajar solo, que se independice	MA	A	I	D	MD
- hacer que el alumno sea el protagonista	MA	A	I	D	MD

Otros aspectos que consideras importantes:

20. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español y dónde? En qué país e institución

21. ¿Qué idiomas hablas?

ANEJO 2 – RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EN PORCENTAJES

1. Algunas lenguas son más fáciles que otras.

MA (2 pers.) A (3 pers.) I (0) D (2 personas) MD (1)

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas, sobre la naturaleza de la lengua:

80 % cree que algunas lenguas son más fáciles que otras

20 % no está de acuerdo con esto

2. El español es una lengua muy fácil

MA (0) A (4) I (2) D (2) MD

Creencias sobre la naturaleza del español:

50 % cree que el español es una lengua muy fácil

25 % no está de acuerdo con esto

25 % se muestra indeciso

3. Para los griegos es fácil aprender lenguas extranjeras

MA A (7) I(1) D MD

Creencias sobre el aprendizaje de lengua:

87 % considera que para los griegos es fácil aprender lenguas

12.5 % se muestra indeciso

4. Cuando estudio solo me acuerdo mejor de las cosas

MA (1) A (3) I (3) D MD (1)

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas, sobre uno mismo:

50 % cree que estudiando solo se acuerda mejor

37,5 % se muestra indeciso

12,5 % está muy en desacuerdo

5. Es importante hablar español con buena pronunciación

MA (3) A (3) I (2) D MD

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas:

75% consideran importante la pronunciación

25 % se muestra indeciso

6. Es necesario conocer la cultura de los países hispanos para hablar bien español

MA (2) A I (4) D (1) MD (1)

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas:

25 % cree que es necesario conocer la cultura de países hispanos

25 % cree que no es necesario

50 % se muestra indeciso

7. Prefiero no decir nada si no sé decirlo correctamente
MA A I (1) D (3) MD (4)

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje analítico):

87,5 % prefiere hablar aunque cometa fallos

23,5 % se muestra indeciso

8. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es el vocabulario

MA (1) A (2) I (2) D (3) MD

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas:

37,5 % considera el vocabulario lo más importante para aprender una lengua

37,5 % no está de acuerdo con esto

25 % se muestra indeciso

9. Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo bueno

MA (3) A (5) I D MD

Creencias sobre el aprendizaje de lenguas, sobre los objetivos:

100 % cree que es importante para encontrar un buen trabajo

10. Lo más importante para aprender español es la gramática

MA A (4) I (2) D (2) MD

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje analítico):

50 % está de acuerdo con que la gramática es lo más importante – Estilo analítico

25 % en desacuerdo

25 % indeciso

11. Si trabajo en grupos aprendo mucho de mis compañeros

MA (1) A (3) I (2) D (1) MD (1)

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje comunicativo):

50 % cree que aprende mucho de sus compañeros – estilo comunicativo

25 % no lo cree -

25 % indeciso

12. Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre

MA (1) A (5) I D (2) MD

Creencias aprendizaje (estilo de aprendizaje analítico):

75 % cree importante que el profesor corrija siempre- estilo analítico

25 % no está de acuerdo

13. No es importante interactuar con otros compañeros, importante es interactuar con el profesor

MA A I (2) D (5) MD (1)

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje basado en la autoridad):

75 % no está de acuerdo

25 % indeciso

14. Aprendo mejor cuando el profesor escribe en la pizarra

MA (2) A (5) I (1) D MD

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje visual):

87,5 % está de acuerdo- aprendizaje visual

12,5 % indeciso

15. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído

MA (1) A (5) I (2) D MD

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje auditivo):

75 % está de acuerdo – aprendizaje auditivo

25 % indeciso

16. Aprendo mejor con ejercicios de gramática

MA (3) A (5) I D MD

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje analítico):

100 % está de acuerdo – aprendizaje analítico

17. Prefiero trabajar solo/-a o con el profesor/-a

MA A (2) I (1) D (5) MD

Estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje individual):

25 % está de acuerdo – aprendizaje individual

12,5 % indeciso

62,5 % no está de acuerdo

18. Mi objetivo con el español es sacar un diploma del Instituto Cervantes

MA A (4) I (1) D (1) MD (1)

1-no responde

Objetivos de aprendizaje:

50 % estudia español para sacar un diploma

25 % no estudia para sacar un diploma

12,5 % indeciso

12,5 % no responde

¿Otros motivos?

- Conocer la cultura, literatura y lengua española, comunicar con nativos, 37,5%
- Trabajo, 12,5 %
- Aprender lenguas extranjeras, 25 %
- no responden, 25 %

19. Un buen profesor tiene que:

- corregir siempre	MA	A(6)	I(1)	D	MD(1)
- explicar la gramática en la pizarra	MA(3)	A(5)	I	D	MD
- hacernos hablar y participar	MA(3)	A(5)	I	D	MD
- ser estricto, autoritario	MA	A	I(1)	D(6)	MD(1)
- hablarnos sólo en español	MA(7)	A(1)	I	D	MD
- explicarnos las cosas en griego	MA	A	I(3)	D(1)	MD(4)
- preocuparse por la dinámica del grupo	MA(2)	A(4)	I(1)	D(1)	MD
- ser el centro de la clase	MA	A(5)	I(3)	D	MD
- dejar que el alumno aprenda a trabajar solo, que se independice	MA(1)	A(3)	I	D(4)	MD
- hacer que el alumno sea el protagonista	MA(1)	A(3)	I(2)	D(2)	MD

Otros aspectos que consideras importantes:

- Dar ejercicios de gramática y vocabulario, audiciones para ver si entendemos (1)
- Que la profesora hable despacio (1)

Esta pregunta recoge información sobre las creencias de aprendizaje en la enseñanza que resumimos en la siguiente tabla:

Corregir siempre	75 % cree que sí (aprendizaje analítico)		12,5 %, no
Explicar la gramática en la pizarra	100 %, sí		
Hacernos hablar y participar	100 %, sí		
Ser estricto y autoritario		12,5 %, indeciso	87,5 %, no
Hablarnos sólo en español	100 %, sí		
Explicar las cosas en griego		37,5 %, indeciso	62,5 %, no
Preocuparse por la dinámica del grupo	75 %, sí	12,5 % indeciso	12,5 %, no
Ser el centro de la clase	62,5 %, sí	37,5 %, indeciso	
Dejar que el alumno se independice	50 %, sí		50 %, no

Hacer que el alumno sea el protagonista	50 %, sí	25 %, indeciso	25 %, no

20. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español y dónde? En qué país e institución

- 2 años y medio; 12,5 %
- 3 años en IC de Atenas; 37,5 %
- 3 años y medio en IC Atenas; 37,5 %
- 4 años; 12,5 %

21. ¿Qué idiomas hablas?

- Inglés; 100 %
- Francés; 62,5 %
- Italiano; 25 %
- Alemán; 12,5 %
- Español; 37,5 %

ANEJO 3 – TRANSCRIPCIONES DE PRIMER DIARIO DE CLASE DEL ALUMNO, 6 de octubre de 2005

Alumno A:

“Para empezar no me gusta el libro. Creo que muy antiguo y no bien escrito. No contribuye mucho en lo que hacemos. El método de nuestra profesora es muy bueno. D1 es un nivel alto y tenemos que hacer algo diferente de leer textos y comentarlos. También opino que cuatro horas para semana son pocas. Espero que vamos a repetir algunas cosas de gramática (oraciones subordinadas, el subjuntivo) porque no recuerdo nada y tengo problemas expresarme cuando hablo.”

Alumno B:

“Me gusta el curso con este método porque hablamos mucho con nosotros. Querría hacer muchos ejercicios en casa y un poco más de gramática y redacción. El libro es interesante pero los ejercicios que tiene no son interesantes.”

Alumno C:

“Me ha gustado la clase porque teníamos la oportunidad de hablar entre sí y así comunicarnos. Es una manera interesante para aprender mejor la lengua y además es más interesante trabajar en grupos.”

Alumno D:

“Me gustan las conversaciones en la clase y quiero compartir más. No creo que tengamos un libro que es suficiente bueno.”

Alumno E:

“Me encanta que hablamos juntos sobre temas sociales. Pero por otro lado me aburro un poco cuando hablamos del mismo tema mucho tiempo. Me gustaría mejor si escribiéramos más frases en la pizarra.”

Alumno F:

“Me ha gustado la clase porque la mayoría del tiempo nos dedicamos en un debate cuyo tema fue realmente interesante y especialmente si te gusta. Y hoy el tema

del debate fue tan interesante que tuve ganas de participar todo el tiempo. Además, me ha gustado que la profesora nos ha enseñado cuáles fueron nuestros errores.”

Alumno G:

“Me gusta que hablamos mucho porque podemos practicar la lengua, pero a veces pasamos casi todo el tiempo discutiendo y eso queda ser aburrido. También me gustaría hacer un poco más gramática (subjuntivo y cuando lo utilizamos, tiempos, etc.) No me gusta el libro (ni su estructura no sus ejercicios).

Alumno H:

“Aunque estamos en los primeros días, las clases me parecen interesantes. Me encanta la forma de trabajo porque me gusta cuando estudiamos juntos o dos o tres partes. Creo que el libro es un poco aburrido, y me gustaría aprender más cosas sobre la gramática. Pienso que todos tenemos muchos problemas cuando hablamos, más que cuando escribimos.”

Alumno I:

“Me interesa mucho el método de la enseñanza de mi profesora, que al inicio me parecía no tan bueno, pero ella es muy experta y utiliza un modo que me gusta mucho y la cosa que faltaba era la conversación que necesitaba, en las clases precedentes no existía.”

ANEJO 4 – TEXTO COMPLETO PARA ACTIVIDAD DE AC

Publicidad y sociedad ¿realmente no podemos hacer nada?

La publicidad se ha ganado su mala fama. Pero ¿quién tiene realmente el poder, el publicista o el consumidor?

La intrusión de la publicidad en nuestras vidas es una de las grandes características del nuevo milenio. Hace más de 60 años que la cultura del consumo se ha ido arraigando en nuestra civilización y la publicidad ha sido parte del círculo mercantil que va conformando la sociedad actual.

La publicidad nunca ha tenido muy buena reputación, las teorías de la publicidad subliminal tampoco le han ayudado a quitarle el estigma de manipuladora. Sin embargo la publicidad no siempre es tan efectiva como las agencias de comunicación desearían. De la inmensa avalancha de publicidad que recibimos día a día, la mayor parte los mensajes son anulados o no llegan siempre a la “audiencia meta” que se esperaba. Los resultados finales en las ventas tampoco son infalibles (y saber eso es uno de los grandes temores de toda agencia). Hoy mismo no existe ninguna evidencia científica certera que indique que la publicidad subliminal funcione, amén de que en alguna década la paranoia sobre el tema generó innumerables restricciones y legislaciones para evitar la manipulación no conciente del consumidor. Entonces, si la publicidad no es tan efectiva como se supone, no es capaz de manipular como sus creadores lo desean, ¿significa que no hay de qué preocuparse? El asunto no es tan simple.

“Los publicitarios seleccionan los valores y actitudes a ser fomentados y alentados; mientras promocionan unos ignoran otros”(1) Durante muchos años los publicistas han dicho que su trabajo es simplemente reflejar a la sociedad, lo cual no es cierto. La publicidad afecta los valores culturales y sociales. Cuando un adolescente observa la publicidad del último teléfono móvil es bombardeado con todo un conjunto de mensajes en los que el hedonismo, la posición social y la admiración de sus amigos juegan un

papel crucial. El problema de la publicidad es que no solamente vende el teléfono móvil en cuestión, sino valores que afectan a la sociedad. Cuando esto ocurre con todos los productos y servicios imaginables, el resultado social puede ser devastador.

Los seres humanos tenemos un conjunto de inclinaciones que nos hacen frágiles. Nuestro desprecio por el sufrimiento, la vejación o el dolor de cualquier forma son importantes aliados de cualquier publicista sin escrúpulos. Nuestra poderosa atención a la sexualidad es otro elemento frecuentemente explotado: todo publicista sabe que el sexo vende, punto. Efectivamente, la publicidad no puede manipularnos al grado que sus creadores desean, pero la influencia de los mensajes es, a pesar de todo, poderosa.

La publicidad apelará a modelos estéticos y socialmente deseables (sofisticación, lujo, pelo rubio, piel blanca, desprecio por características étnicas regionales) y frecuentemente pierde de vista a la persona como un ser de dignidad inviolable para convertirle en “los apetitos de placer y poder de otros”(2). En otros casos (más frecuentes cada día), la publicidad simplemente apela a formas sutiles de pornografía, y en este sentido cada vez es más corriente atentar contra la dignidad de la mujer para convertirla en objeto.

El dilema moral de la publicidad es muy simple: “O ayudan a la persona humana a crecer en su conocimiento y práctica de lo que es verdad y bueno o son fuerzas destructivas en conflicto con el bienestar humano”(3). Desde una descarada mentira (muy común en la publicidad de las décadas entre los 50’s y 60’s) hasta la explotación, corrupción y uso de métodos de persuasión con motivos corruptos, la publicidad sí tiene una cara oscura.

Para los publicistas existe un compromiso moral. La publicidad no es intrínsecamente mala, pues juega un papel importante en el proceso económico, fomentando el crecimiento económico al servicio del desarrollo humano. La publicidad ayuda al mantenimiento económico de publicaciones, programas y productos que contribuyen a una mejora en la calidad de vida.

Existe publicidad de excelente calidad estética e intelectual. También puede ser una fuerza inspiradora e incluso alegrar la vida mediante el ingenio, buen gusto y diversión que puede brindar. La publicidad también puede ser un medio poderoso para propagar el bien.

Ha quedado clara la responsabilidad de los publicistas. Pero, ¿dónde queda el consumidor? ¿Está destinado a ser un mero receptor de mensajes? ¿Su posición es la de la pasividad? Nada más lejos de eso. De hecho, quien tiene el verdadero poder no lo tiene la publicidad –contra lo que podría parecer-, sino el consumidor final. No hay nada que aterrorice más a un publicista o a sus clientes que una campaña que fracasa.

Cuando estamos en un hipermercado, en una farmacia o en una tienda de ropa de un centro comercial tomamos decisiones. La publicidad intenta influir en esas decisiones, procura impactar la imaginación y la memoria para que el consumidor recuerde una marca y la asocie a un sentimiento. Pero quien toma la última decisión es el consumidor.

La publicidad no es omnipotente, siempre requiere de un acto de la voluntad: el acto de compra.

El consumidor tiene el poder de no comprar los productos cuya publicidad es poco ética, explota a la persona humana o, mediante su mal gusto, es chocante. El consumidor es

la parte vital de la economía, de los ciclos de ventas, es en realidad el principio y el fin del publicista. Un publicista que detecta que sus campañas de mal gusto no venden deja de hacerlas. El consumidor no es un ente pasivo, tiene el gran poder de rehusarse, de decir no a los productos que intentan ser vendidos de manera chapucera, poco moral o descaradamente perversa.

-
1. Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales. *Ética en la Publicidad*. I, 3
 2. *Idem*, III, (c)
 3. *Ibidem*, IV, 14

ANEJO 5 – DIVISIÓN DEL TEXTO PARA LA ACTIVIDAD DE AC

Alumno 1

La intrusión de la publicidad en nuestras vidas es una de las grandes características del nuevo milenio. Hace más de 60 años que la cultura del consumo se ha ido arraigando en nuestra civilización y la publicidad ha sido parte del círculo mercantil que va conformando la sociedad actual.

La publicidad nunca ha tenido muy buena reputación, las teorías de la publicidad subliminal tampoco le han ayudado a quitarle el estigma de manipuladora. Sin embargo la publicidad no siempre es tan efectiva como las agencias de comunicación desearían. De la inmensa avalancha de publicidad que recibimos día a día, la mayor parte los mensajes son anulados o no llegan siempre a la "audiencia meta" que se esperaba. Los resultados finales en las ventas tampoco son infalibles (y saber eso es uno de los grandes temores de toda agencia). Hoy mismo no existe ninguna evidencia científica certera que indique que la publicidad subliminal funcione, amén de que en alguna década la paranoia sobre el tema generó innumerables restricciones y legislaciones para evitar la manipulación no conciente del consumidor. Entonces, si la publicidad no es tan efectiva como se supone, no es capaz de manipular como sus creadores lo desean, ¿significa que no hay de qué preocuparse? El asunto no es tan simple.

Alumno 2

Los publicitarios seleccionan los valores y actitudes a ser fomentados y alentados; mientras promocionan unos ignoran otros”(1) Durante muchos años los publicistas han dicho que su trabajo es simplemente reflejar a la sociedad, lo cual no es cierto. La publicidad afecta los valores culturales y sociales. Cuando un adolescente observa la publicidad del último teléfono móvil es bombardeado con todo un conjunto de mensajes en los que el hedonismo, la posición social y la admiración de sus amigos juegan un papel crucial. El problema de la publicidad es que no solamente vende el teléfono móvil en cuestión, sino valores que afectan a la sociedad. Cuando esto ocurre con todos los productos y servicios imaginables, el resultado social puede ser devastador.

Los seres humanos tenemos un conjunto de inclinaciones que nos hacen frágiles. Nuestro desprecio por el sufrimiento, la vejación o el dolor de cualquier forma son importantes aliados de cualquier publicista sin escrúpulos. Nuestra poderosa atención a la sexualidad es otro elemento frecuentemente explotado: todo publicista sabe que el sexo vende, punto. Efectivamente, la publicidad no puede manipularnos al grado que sus creadores desean, pero la influencia de los mensajes es, a pesar de todo, poderosa.

La publicidad apelará a modelos estéticos y socialmente deseables (sofisticación, lujo, pelo rubio, piel blanca, desprecio por características étnicas regionales) y frecuentemente pierde de vista a la persona como un ser de dignidad inviolable para convertirle en “los apetitos de placer y poder de otros”(2). En otros casos (más frecuentes cada día), la publicidad simplemente apela a formas sutiles de pornografía, y en este sentido cada vez es más corriente atentar contra la dignidad de la mujer para convertirla en objeto.

Alumno 3

El dilema moral de la publicidad es muy simple: "O ayudan a la persona humana a crecer en su conocimiento y práctica de lo que es verdad y bueno o son fuerzas destructivas en conflicto con el bienestar humano"(3). Desde una descarada mentira (muy común en la publicidad de las décadas entre los 50's y 60's) hasta la explotación, corrupción y uso de métodos de persuasión con motivos corruptos, la publicidad sí tiene una cara oscura.

Para los publicistas existe un compromiso moral. La publicidad no es intrínsecamente mala, pues juega un papel importante en el proceso económico, fomentando el crecimiento económico al servicio del desarrollo humano. La publicidad ayuda al mantenimiento económico de publicaciones, programas y productos que contribuyen a una mejora en la calidad de vida.

Existe publicidad de excelente calidad estética e intelectual. También puede ser una fuerza inspiradora e incluso alegrar la vida mediante el ingenio, buen gusto y diversión que puede brindar. La publicidad también puede ser un medio poderoso para propagar el bien.

Alumno 4

Ha quedado clara la responsabilidad de los publicistas. Pero, ¿dónde queda el consumidor? ¿Está destinado a ser un mero receptor de mensajes? ¿Su posición es la de la pasividad? Nada más lejos de eso. De hecho, quien tiene el verdadero poder no lo tiene la publicidad –contra lo que podría parecer-, sino el consumidor final. No hay nada que aterrorice más a un publicista o a sus clientes que una campaña que fracasa.

Cuando estamos en un hipermercado, en una farmacia o en una tienda de ropa de un centro comercial tomamos decisiones. La publicidad intenta influir en esas decisiones, procura impactar la imaginación y la memoria para que el consumidor recuerde una marca y la asocie a un sentimiento. Pero quien toma la última decisión es el consumidor. La publicidad no es omnipotente, siempre requiere de un acto de la voluntad: el acto de compra.

El consumidor tiene el poder de no comprar los productos cuya publicidad es poco ética, explota a la persona humana o, mediante su mal gusto, es chocante. El consumidor es la parte vital de la economía, de los ciclos de ventas, es en realidad el principio y el fin del publicista. Un publicista que detecta que sus campañas de mal gusto no venden deja de hacerlas. El consumidor no es un ente pasivo, tiene el gran poder de rehusarse, de decir no a los productos que intentan ser vendidos de manera chapucera, poco moral o descaradamente perversa.

ANEJO 6 - CUESTIONARIO SOBRE TEXTO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE COOPETATIVO

PUBLICIDAD Y SOCIEDAD

1. ¿Qué evidencia (científica o no) tenemos sobre la efectividad de la publicidad?
2. ¿De qué elementos se sirve la publicidad para conseguir sus objetivos?
3. ¿A qué se refiere el texto con "la cara oscura de la publicidad"?
4. ¿Cuáles son los aspectos positivos de la publicidad?
5. ¿Qué papel juega el consumidor?

ANEJO 7 – CUESTIONARIO CON RESPUESTAS Y PUNTUACIÓN CORRESPONDIENTE

PUBLICIDAD Y SOCIEDAD

1. ¿Qué evidencia (científica o no) tenemos sobre la efectividad de la publicidad subliminal?

(1) No existe ninguna evidencia científica certera que indique que la publicidad subliminal funcione, (2) aunque hubo una época en la que la preocupación sobre este tema generó innumerables restricciones y legislaciones.

2. ¿De qué elementos se sirve la publicidad para conseguir sus objetivos?

(1) Actitudes y valores sociales y culturales que afectan a la sociedad: el hedonismo, la posición social, la admiración de los amigos, modelos estética y socialmente deseables.

(2) Vulnerabilidad ante el sufrimiento, la vejación o el dolor.

(3) La sexualidad, formas sutiles de pornografía.

3. ¿A qué se refiere el texto con "la cara oscura de la publicidad"?

Puede actuar como una fuerza destructiva en conflicto con el bienestar humano:

- Mentiras descaradas. (1)
- Explotación. (2)
- Corrupción y uso de métodos de persuasión por motivos corruptos. (3)

4. ¿Cuáles son los aspectos positivos de la publicidad?

(1) Juega un papel importante en el proceso económico:

- Fomenta el crecimiento económico al servicio del desarrollo humano.
- Ayuda al mantenimiento económico de publicaciones, programas y productos que contribuyen a una mejora de la calidad de vida.
- Existe publicidad de excelente calidad estética e intelectual

(2) Puede ser una fuerza inspiradora e incluso alegrar la vida mediante el ingenio, buen gusto y diversión.

(3) Puede ser un medio para propagar el bien.

5. ¿Qué papel juega el consumidor?

(1) Es quien tiene el verdadero poder, él toma la última decisión, puede negarse a comprar los productos cuya publicidad es poco ética.

(2) El consumidor es la parte vital de la economía, de los ciclos de venta, es el principio y fin del publicista.

Suma total: 13 puntos

ANEJO 8 – TRANSCRIPCIÓN DEL SEGUNDO DIARIO DE CLASE DEL ALUMNO TRAS ACTIVIDAD DE AC, 15 noviembre 2005

Diarios de clase de los alumnos tras realizar actividad de AC.

Alumno A:

“Me gustan este tipo de actividades porque hacemos de todo, pensamos, hablamos y escribimos en español jugando y así la hora pasa muy rápida. También mejoramos de hablar y pensar en español. Creo que en estas clases como D1 o D2 es algo necesario.”

Alumno B:

“A mí me gusta hacer ejercicios como esto porque nos ayuda a pensar mejor en español y aumenta nuestro vocabulario y puedo discutir o hacer un diálogo sin vergüenza. Podemos aprender el uno del otro y nos sentimos que podemos preguntar cosas que pueden parecer tontas al profesor. Personalmente me gustó bastante y me sentí bien en mi grupo.”

Alumno C:

“Pues, al principio normalmente me aburro, pero después cuando empezamos a discutir me encanta que intentamos hablar y entendemos que hemos aprendido.”

Alumno D:

“De este tema hemos aprendido las ventajas de una publicidad sobre el nivel social. También las ventajas que afectan las personas. Lo negativo es que las palabras nuevas (antes desconocidas) no se saben pronunciar y no son corregidas por el profesor”.

Alumno E:

“Las actividades-proyectos me gustan mucho, pero debe ser muy organizados para que todos los alumnos participan activamente. Me gustaba también el tema, pero

no sé si les interesa a los otros alumnos también. Es muy importante que el tema es algo en que todos los alumnos pueden participar.”

Alumno F:

“Esta actividad me ha gustado. Es más divertido trabajar en grupos y además puedes aprender más cosas. Me gustó porque da la oportunidad de cooperar con los compañeros y escuchar sus ideas que pueden ser interesantes dado que me pueden decir algo que yo no he pensado. También, puedes ayudar a los compañeros y ellos pueden ayudar a ti.”

Alumno G:

“Este tipo de actividad era un buen ejercicio sobre la publicidad (los textos, las palabras, las ideas) pero me gustaría más leer el todo el texto para tenemos una vista completa sobre el tema”

Alumno H:

“Era una actividad muy comunicativa y nos animó a colaborar entre nosotros. Lo bueno de la actividad es que todos participan, nadie puede quedarse pacífico. Todos tienen que usar el lenguaje en el momento dado de forma activa. Me ha gustado que cada uno contribuyó al resultado final que fue producido en un ambiente de armonía y concentración.”

Alumno I:

“Era una buena actividad porque tenía la opción de explicar sobre un texto a otras personas y usar palabras y expresiones diferentes de esas que habían en el papel. Además, es interesante ver y escuchar como otras personas hacen presentaciones y participan en grupos.”

ANEJO 9 – NOTAS DE CAMPO DEL PROFESOR, 15 de noviembre de 2005

Primer paso - Instrucciones:

Durante la explicación inicial y durante la formación de grupos algunos de los alumnos se muestran ya algo reticentes a tener que moverse del asiento y cambiar de compañeros, frunciendo el ceño. Algunos de ellos no se muestran muy colaboradores.

Segundo paso –Selección y formación de grupos de AC:

La selección y formación de los equipos parece hecha al azar.

En este punto, la formación de equipos, algunos alumnos todavía ofrecen resistencia y se muestran reticentes a trabajar con nuevos compañeros, tal es el caso de G., M., y E. por lo que se decide que trabajen juntos. El resto se adapta al ritmo marcado.

Paula, cuyo nivel es bastante inferior al del resto y puede suponer una carga, trabajará con F. y, de momento, formarán parte del mismo equipo, ya que ésta en más de una ocasión se ha ocupado de ella voluntariamente. Formamos un equipo de 5 personas para que en los grupos de expertos puedan seguir juntas, como si formaran una unidad.

El tercer paso – Formar identidad de grupo:

Una vez definidos los equipos los alumnos están más tranquilos. El hecho de buscarse un nombre parece gustarles, el ambiente dentro de los grupos se nota más relajado, sobre todo entre aquellos que se mostraban más reticentes, hay risas, intercambio de opiniones, etc. hasta llegar a un acuerdo sobre el nombre del grupo. Uno de los grupos se hace llamar “Los Austrias” y el otro “Los invencibles”.

Cuarto paso - Formación de grupos de expertos:

Lo más importante aquí es encontrar una tercera integrante para acompañar a Paula y F. Creo que L. es la compañera ideal, se adapta al nivel de F. perfectamente y las dos son muy comunicadoras, de forma que Paula no se sentirá abandonada, ni F. frustrada por no poder participar adecuadamente.

Quinto paso - Trabajo en los grupos de expertos:

Los alumnos atienden las instrucciones y noto que cada vez están más relajados, pues van entendiendo la dinámica y objetivo de la actividad. Durante esta parte el ambiente en la clase, al principio, mientras cada uno lee el texto, es de concentración. Los alumnos hacen una primera lectura individual, y a continuación empiezan a comentarlo y prepararlo, me preguntan palabras desconocidas y vuelven a preguntar por la dinámica de la actividad, ¿cómo vamos a continuar ahora?

Mientras preparan los textos se lo cuentan los unos a los otros para asegurarse de que pueden transmitir bien la información.

Sexto paso - Compartir contenidos con grupo inicial:

Los alumnos se alegran de regresar a sus grupos iniciales. Por turnos los alumnos hablan, cuentan al resto del grupo su parte del texto y el resto presta atención, reformulan, piden aclaraciones, toman notas y preguntan lo que no entienden, hasta que todos los miembros del grupo conocen el contenido del texto completo.

Siete - Cuestionario individual:

Los alumnos se concentran, y se percibe cierta tensión en el ambiente, algunos se preguntan y se piden ayuda entre ellos para poder completar el cuestionario.

Ocho - Puntuación individual y global:

Cada alumno comprueba primero su resultado y, luego, los integrantes de cada equipo comparan sus respuestas, sus notas y sacan la nota media del grupo. Al principio hay risas, se divierten, hay emoción y expectativa en cada grupo por saber el resultado del equipo contrario.

Dos de los miembros del equipo de “Los invencibles”, E. y G., protestan por la valoración que se hace de cada pregunta en el cuestionario.

Paso noveno – Aplauso al grupo ganador:

El equipo de “Los Austrias” es el ganador por medio punto de diferencia y recibe un aplauso del resto de la clase a modo de reconocimiento. El grupo perdedor está decepcionado, sobre todo dos de los miembros se muestran disconformes, dicen que no es justo.

Sin embargo, a pesar de las primeras reticencias tanto el equipo ganador como el otro parecen haber disfrutado con la actividad. El ambiente general es de compañerismo.

El décimo y último paso - Completar el diario de clase:

Les pido a los alumnos que escriban un diario de clase comentando cómo se han sentido y si les ha gustado o no. Escribo unas preguntas en la pizarra a modo de orientación.

Como siempre hay un par de alumnos que protestan por tener que escribir cuando ya finaliza la clase y es hora de marchar. Les tengo que pedir que por favor colaboren que es la última vez y que es importante.

ANEJO 10 - RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Para la transcripción de las entrevistas hemos utilizado los siguientes signos, adaptando los propuestos por Antonio Briz (1996: 71-72).

- El turno de palabra del entrevistador siempre se identifica con la inicial **E**: mientras que el de los informantes se identifica con las siguientes iniciales: **L**;; **F**;; **M**;; **G**: y **S**:
- **EN COCHE** Pronunciación marcada o enfática.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Fragmento de comprensión dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación.
- **(en)tonces** Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
- °()° Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
- **(RISAS)** Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
- **Letra cursiva** Reproducción e imitación de emisiones. Estilo indirecto de los denominados relatos conversacionales. Nosotros también utilizamos la cursiva cuando se produce la lectura textual de las preguntas de la entrevista.
- **“Texto entre comillas”** para marcar el texto que aparece en la misma lengua utilizada en la entrevista.
- **Notas a pie de página.** Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras.
- **Sonidos paralingüísticos:**
 - mhm asentimiento
 - mm duda
 - mj cansancio
 - ts frustración
- **Interjecciones:** ah, oh, eh interjecciones más bien internacionales

ANEXO – 11 - ENTREVISTAS - PREGUNTAS

A. Preguntas generales:

1. ¿Cuánto tiempo hace que aprendes español?
2. ¿Dónde lo has aprendido? ¿Qué te gustaría conseguir con el español, tienes algún objetivo en mente?
3. Piensa en las clases que has recibido hasta ahora de lengua extranjera: ¿Cuáles son las actividades que te gustan más o las que menos? ¿Con cuáles crees que aprendes más o menos?
4. En las clases de español: ¿Con qué actividades te sientes más a gusto? ¿Con cuáles más seguro? ¿Con cuáles crees que aprendes más / menos? ¿Cuáles te motivan más para seguir estudiando/dedicándole más tiempo al español? ¿Por qué?
5. Piensa en el curso que hicimos juntos, ¿qué actividades recuerdas?

Esperamos a que el alumno nos cuente lo que recuerda, si no recuerda nuestra actividad de AC le ayudamos a recordar por orden de consecución de la actividad.

B. Preguntas de apoyo (según sea necesario) para ayudar a recordar actividad de AC:

1. ¿Recuerdas una actividad que hicimos en clase sobre el tema de la publicidad?
2. El objetivo final era rellenar un cuestionario.
3. Nos dividimos por grupos y tuvisteis que encontrar un nombre para el grupo.

Una vez de que el alumno nos cuente lo que recuerda por sí sólo, recordamos exactamente los pasos de la actividad de AC, y sobre cada paso preguntamos ya más concretamente.

C. Preguntas concretas sobre cada paso de la actividad de AC:

Preguntas básicas:

1. ¿Qué recuerdas?
2. ¿Qué te pareció esto? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
3. ¿Para qué crees que sirvió esto?

Recordamos los pasos de la actividad:

- Sobre las instrucciones: ¿Recuerdas? ¿Qué recuerdas? Yo recuerdo que reaccionasteis a la defensiva, como diciendo, “bueno, a ver qué quiere que hagamos ahora”
- División por grupos y acción de encontrar un nombre para el grupo. ¿Recuerdas cómo os llamasteis? ¿Qué te pareció esto? ¿Cómo recuerdas el ambiente en el grupo?
- Grupos de expertos. ¿Qué y cómo recuerdas este momento? ¿Qué es lo que te motivaba?
- Vuelta al grupo inicial, se comparte la información.
- Cuestionario a contestar de forma individual. ¿Qué te pareció esta parte de la actividad? ¿Pudiste responder a las preguntas? ¿Para que sirvió esta parte?
- Se comparan los resultados con la hoja de respuestas y se da una nota individual y otra del grupo. ¿Qué te pareció la contribución de tus compañeros? ¿En qué grupo estabas? ¿Cómo te sentiste?
- Aplauso para el grupo ganador. ¿Cómo te sentiste?
- Diario de clase. ¿Para qué crees que sirve?

D. Preguntas generales y finales:

1. ¿Para qué te sirvió esta actividad?
2. ¿Qué es lo que más te gustó de la actividad?
3. ¿Cómo te sentiste en tu grupo?
4. ¿Puedes mencionar algún aspecto de la actividad que no te gustara?
5. ¿Te gustaría hacer en un futuro más actividades de este tipo?

ANEJO 12

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

ANEJO 12a

- ENTREVISTA A L.

ANEJO 12b

- ENTREVISTA A F.

ANEJO 12c

- ENTREVISTA A M.

ANEJO 12d

- ENTREVISTA A G.

ANEJO 12e

- ENTREVISTA A S.