

EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CICLOS FORMATIVOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor/a: Belén Centelles Bellés.

Tutor/a: María Ripolles Meliá.

Máster: Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

Especialidad: Rama administrativa.

Universidad: Universitat Jaume I.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1 ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?	4
2.2 Elementos básicos del AC	6
2.3 Formación de grupos en AC	9
2.4 Ventajas e inconvenientes del AC.....	12
2.5 Dificultades en la aplicación del AC.....	15
2.6 Técnicas utilizadas en AC.....	16
2.7 Uso del AC en ciclos formativos.....	19
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
3.1 Contexto.....	20
3.2 Metodología	21
3.3 Fases	22
3.4 Diagnóstico previo: el cuestionario.....	24
3.5 Propuesta práctica de Aprendizaje Cooperativo (AC).....	31
4. RESULTADOS	35
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	40
6. PROPUESTA DE MEJORA.....	42
7. CONCLUSIONES.....	43
8. BIBLIOGRAFÍA.....	44
9. ANEXOS.....	48

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AC = Aprendizaje Cooperativo
CS = Ciclo Superior
TFM = Trabajo Fin de Máster
UD= Unidad didáctica

RESUMEN

Este trabajo final de máster recoge, por un lado, el estudio y análisis del aprendizaje cooperativo a partir de la literatura existente sobre dicha metodología y los resultados de su aplicación en las aulas. Por otro lado, pretende mostrar los resultados que podrían derivarse de la aplicación del aprendizaje cooperativo en un aula de FP como mecanismo para mejorar las capacidades de trabajo en equipo.

Para ello, se ha llevado a cabo un trabajo de campo a través del cuestionario realizado a los alumnos del ciclo formativo superior de Administración y Finanzas con la finalidad de conocer su opinión en relación al AC. Finalmente, se ha realizado una propuesta práctica basada en el uso del AC en un aula del mismo ciclo formativo. En concreto, en el módulo de Comunicación y Atención al Cliente. Una propuesta que se ha visto afectada por el Covid-19. Motivo por el cual se tuvieron que adaptar las actividades a la nueva situación social.

Una de las principales conclusiones de este trabajo es que la participación activa de los alumnos en su aprendizaje genera resultados positivos. A medida que los alumnos se implican en el proceso mejora su motivación y su interés por aprender.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, formación profesional, metodología participativa, motivación.

ABSTRACT

This master's degree project includes, on the one hand, the study and analysis of cooperative learning from the existing literature on this methodology and the results of its application in classrooms. On the other hand, it aims to show the results that could be derived from the application of cooperative learning in a VET classroom as a mechanism to improve teamwork skills.

For this, field work has been carried out through a questionnaire carried out to the students of the higher training cycle of Administration and Finance in order to know their opinion in relation to AC. Finally, a practical proposal has been made based on the use of AC in a classroom in the same training cycle, specifically in the Communication and Customer Service module. A proposal that has been affected by Covid-19. Reason why the activities had to be adapted to the new social situation.

One of the main conclusions of this work is that the active participation of students in their learning is related with positive results. As students get involved in the process, their motivation and interest in learning improves.

Keywords: Cooperative learning, vocational training, participatory methodology, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por centrar este trabajo en el Aprendizaje Cooperativo nace de la observación a alumnos de Ciclos Formativos durante mi estancia en prácticas en el IES el Caminás en Castellón de la Plana. Más concretamente, debido a la falta de motivación y atención que observo durante dicha estancia y la falta de cooperativismo a la hora de realizar los trabajos grupales.

Este instituto público ofrece diversas posibilidades en cuanto a ciclos formativos de grado medio y grado superior. En concreto, la observación y análisis de este trabajo se centra en el ciclo superior de Administración y Finanzas.

Gran parte de los alumnos que nos encontramos en los ciclos formativos suelen estar poco motivados a la hora de estudiar, lo cual se traduce en rendimientos bajos y absentismo escolar. Son, por lo general, estudiantes que persiguen una formación más práctica que les permita una rápida incorporación al mundo laboral. No obstante, se encuentran en la mayoría de los casos con una realidad que no era la deseada. Clases magistrales y explicaciones de pizarra.

Por tanto, se presenta en esta investigación el Aprendizaje Cooperativo (AC) como herramienta para cambiar la metodología tradicional observada en las aulas de Ciclos Formativos, ya que como nos muestran Johnson, Johnson y Holubec, (1999) son muchos los beneficios para los estudiantes si este se aplica correctamente en el aula.

El AC se trata de una estrategia que promueve la colaboración de los estudiantes, cuyo objetivo es conseguir que los alumnos se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos (Fuster, 2008). Así lo afirmaban ya Johnson y Johnson en el año 1999, mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula se consigue mejorar el rendimiento de los alumnos y se fuerza a que se establezcan relaciones positivas entre ellos.

Uno de los objetivos de la mayor parte de los alumnos que cursan Ciclos Formativos es la incorporación inmediata al mundo laboral. Mediante la aplicación de una metodología basada en el AC, se adquieren algunas competencias transversales como la cualidad del trabajo en equipo. Competencias necesarias en el perfil profesional demandadas actualmente por las empresas.

Así lo demuestra un estudio realizado por Oxford Economics (2001) "*Global Talent 2021. How the new geography of talent will transform human resources strategies*" la habilidad de trabajo en equipo son una de las más solicitadas en las entrevistas de trabajo.

Sin embargo, los beneficios del aprendizaje cooperativo no son automáticos y requieren de la aplicación correcta de esta estrategia (Felder y Brent, 2007). Así pues, poner a trabajar a los estudiantes juntos, sin más, no implica aprendizaje cooperativo. Tal y como establecieron Johnson y Johnson (1999) hay una serie de elementos básicos que han de cumplirse para que se de aprendizaje cooperativo.

Teniendo en cuenta dichos aspectos, la finalidad de este Trabajo Fin de Master pretende, por tanto, aplicar la metodología AC en las aulas para mejorar así el rendimiento y la motivación de los alumnos. Reduciendo así la competitividad y el absentismo escolar.

2. MARCO TEÓRICO

Es evidente que a lo largo del tiempo la sociedad ha ido evolucionando y experimentando cambios. Unos cambios que se han visto reflejados en la manera de comunicarse, de vivir, y también, en la educación.

Des de la Revolución Industrial, a principios del siglo XX, se han tomado prestadas las ideas de la industria para llevarlas a cabo en los colegios. Los profesores han sido, tradicionalmente, los encargados de introducir la información en los alumnos.

El concepto de escuela factoría ha ido evolucionando hacia lo que conocemos como escuela tradicional. Un concepto de aprendizaje pasivo donde los docentes tienen el control, ellos hablan y los estudiantes escuchan, sentados y callados (Senge, 2017).

No obstante, las empresas han ido evolucionando desde la Revolución Industrial y han reconocido que su producción mejora si se trabaja de forma cooperativa. De la misma forma, la escuela no queda exenta de experimentar dicha evolución. Cada vez más, el mundo necesita de personas que tengan capacidad para trabajar en equipo y cooperar. Por tanto, se necesitan otras metodologías, otros objetivos, otra escuela. Una escuela que sea capaz de adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. Que ayude a desarrollar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la creatividad, la motivación, el espíritu emprendedor y, también, el uso de las nuevas tecnologías.

Por esa razón cada profesor debe cuestionarse como quiere que sea su docencia porque, como señala Fernando López (2005), “no existe un método único a utilizar en el aula y ninguno garantiza por sí solo el aprendizaje del alumno” (p.175).

Para ello, debemos conocer diferentes tipos de metodologías y cuestionar cuál de ellas puede ser más efectiva en el aula y puede tener mejores resultados. Por ello, conscientes de la necesidad de que los alumnos adquieran las competencias transversales comentadas, planteamos el aprendizaje cooperativo como una metodología inclusiva que facilita la adquisición de competencias básicas y que promueve el cooperativismo entre alumnos.

Se trata de un cambio de metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno pasa a ser el protagonista del proceso (Florido, Jimenez y Santana, 2011). En la actualidad, el aprendizaje es activo y bidireccional, la comunicación se produce tanto de profesor a alumno como de alumno a profesor.

Para entender el aprendizaje cooperativo es necesario entender el concepto, sus elementos básicos, su historia y que usos puede tener en las aulas de ciclos formativos, conceptos que se recogen en los siguientes apartados de este trabajo.

2.1 ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

Podemos encontrar definiciones diferentes sobre el aprendizaje cooperativo. Las definiciones más clásicas proceden de dos ámbitos psicológicos diferentes: la psicología social y la psicología conductual. Así lo afirman los hermanos Johnson y Johnson (1989) tras más de 550 estudios experimentales relacionados con el AC.

Des de la perspectiva social, los objetivos y metas que se propone y alcanza un individuo dentro de un trabajo cooperativo tienen una correlación positiva entre los logros y metas alcanzados por el resto de miembros del grupo. Esto es, un individuo no puede alcanzar sus objetivos si el resto de individuos no los alcanzan.

Autores como Johnson y Heloubec (1999) definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia que se lleva a cabo en grupos reducidos, en la que los objetivos de los participantes están vinculados y, por tanto, todos trabajan por sacar el máximo rendimiento en el aprendizaje a nivel individual y grupal. Es decir, cada uno de ellos alcanzará sus objetivos solo si el resto alcanzan los suyos.

Por otro lado, la perspectiva de la psicología conductual plantea que un miembro del grupo obtiene recompensas y refuerzos solo si su grupo obtiene beneficios ya que, el trabajo individual está directamente relacionado con el trabajo grupal (de Haro, 2010).

Existen otras definiciones que se centran no tanto en los aspectos psicológicos sino en las características que han de cumplir las técnicas de aprendizaje cooperativo para ser eficaces. Coll y Colomina (1990) afirman que el aprendizaje cooperativo no es más que la etiqueta utilizada para diseñar una serie de enfoques con ciertas características comunes. En todos ellos, el grupo clase es dividido en subgrupos o equipos de hasta seis alumnos que desarrollan una actividad previamente programada. La formación de grupos suele seguir un criterio de heterogeneidad y la distribución de responsabilidades no suele dar lugar a una diferencia de estatus en los miembros.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo es una técnica de trabajo en grupo donde todos los individuos se necesitan para alcanzar el bien común y maximizar el propio aprendizaje (Felder y Brent, 2007).

La implicación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje les generan una actitud activa y motivadora hacia la consecución de sus éxitos. Los hermanos Johnson y Johnson (1985) distinguieron tres sistemas de motivación del alumno en el proceso de E-A determinado por: el valor que se le atribuye a la consecución de los objetivos y el tipo de interacción establecida entre los alumnos. El sistema individualista, el sistema competitivo y el sistema cooperativo.

En el sistema individualista, cada alumno trabaja por lograr sus metas, sin tener en cuenta a sus compañeros. Las causas de su éxito las atribuye a su esfuerzo (motivación interna) y a sus habilidades y cualidades (motivación externa). Sus expectativas dependen únicamente de él, no hay interacción con los compañeros.

En el sistema competitivo, cada alumno trabaja de forma individual para alcanzar sus metas, conscientes de que ello supone que los demás no deben alcanzar las suyas. Busca, por tanto, ser mejor que los demás en todos los aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación. Reconoce que su éxito se debe a que posee unas cualidades y habilidades superiores a los demás compañeros que le harán ganar (motivación externa). Sus expectativas dependen de esta percepción hacia sí mismo y no se relaciona con los compañeros por temas de estudio.

En el sistema cooperativo, cada alumno alcanza su meta en la medida en que los compañeros del grupo alcanzan las suyas. Así pues, el estudiante se propone dos metas: aumentar su competencia personal y contribuir a que sus compañeros también lo consigan. Las expectativas futuras se basan en la idea de que todos tienen algo que aportar a los demás.

Tal y como aportaron Johnson y Johnson (1990) tras sus investigaciones en este campo, el sistema cooperativo produce mejores rendimientos que el sistema individualista y que el sistema competitivo.

Pero no son los únicos que afirman la importancia del aprendizaje cooperativo. Durante los últimos años ha habido diferentes estudios e investigaciones que demuestran y corroboran este planteamiento. Vygotsky (1896-1934) afirma que nuestros éxitos se originan en las relaciones sociales. Su teoría pone énfasis en la importancia de la interacción social para el avance del aprendizaje. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas, por lo tanto el aprendizaje se modifica en función de las experiencias.

En definitiva, son muchos los autores que han centrado sus investigaciones en este campo atraídos por la disciplina del aprendizaje cooperativo. Una metodología que nos proporciona la posibilidad de ofrecer situaciones educativas dedicadas al dialogo, a la interacción y al trabajar con otros. Los miembros de un grupo cooperativo se entusiasman unos a otros, los alumnos se asombran a sí mismos y asombran a los docentes con los resultados que son capaces de alcanzar.

2.2 Elementos básicos del AC

Poner a trabajar a los estudiantes en grupo no significa que se esté trabajando de forma cooperativa. De hecho, existen situaciones en las que las que organizar la clase en grupos resulta equivocado. Por ello, es importante diferenciar el aprendizaje cooperativo del competitivo e individual. Así como conocer los elementos básicos necesarios para que se produzca aprendizaje cooperativo.

Según Johnson y Johnson (1999) existen cinco características principales que definen el aprendizaje cooperativo. La interrelación de dichas características facilita la interacción entre los alumnos y, por tanto, consigue que el aprendizaje cooperativo sea una estrategia efectiva:

- *Interdependencia positiva*: Es necesario que cada miembro del grupo esté convencido de que, el éxito individual solo podrá alcanzarse si el resto de componentes del grupo lo alcanzan. Requiere de mucha confianza por parte de cada miembro del grupo hacia sus compañeros.

- Interacción personal cara a cara: Cada miembro del grupo ha de realizar esfuerzos por conseguir la meta que se han propuesto juntos. La interacción entre los participantes del grupo genera dinámicas de apoyo y refuerzo. Cada miembro del grupo debe promover el funcionamiento del grupo y estar comprometido con el trabajo que realizan.
- Responsabilidad individual y grupal: Es necesario que cada miembro del grupo muestre interés no solo por la tarea personal sino también por alcanzar el éxito colectivo. Esta característica es fundamental para el progreso de la tarea común e implica actitudes de interacción social.
- Uso apropiado de habilidades sociales: El éxito cooperativo requiere de habilidades interpersonales por parte de los miembros del grupo. No podemos alcanzar la cooperación si los individuos carecen de habilidades sociales. Las habilidades de manejo de conflictos son tan importantes como las habilidades académicas, son necesarias para poder realizar mejor actividades tales como razonar, animar o resolver problemas.
- Valoración del funcionamiento del grupo: Es necesario dedicar un tiempo para evaluar los procesos que se están utilizando en el aprendizaje individual y grupal. Esta evaluación permite identificar maneras de mejorar dichos procesos fomentando las acciones que mejoran la eficacia y evitando las acciones poco hábiles e inapropiadas.

Los alumnos deben revisar las acciones realizadas por el grupo y tomar decisiones acerca de que conductas mantener y cuales cambiar.

Entender los elementos que conforman el aprendizaje cooperativo es un paso esencial para poder estructurar cualquier actividad en cualquier área de aprendizaje de forma cooperativa.

La capacidad de cada docente para aplicar correctamente el aprendizaje cooperativo depende de la habilidad para estructurar estos cinco elementos de forma correcta al diseñar una actividad cooperativa. El uso correcto de los cinco elementos permitirá ajustar y adaptar el aprendizaje cooperativo a las necesidades de cada estudiante y, intervenir para mejorar la eficacia de los grupos donde se detecte que no está funcionando correctamente el aprendizaje cooperativo.

Así pues, entender los elementos básicos que se dan cuando hablamos de aprendizaje cooperativo nos permite identificar fácilmente que características diferencian el trabajo cooperativo del trabajo en grupo tradicional.

Tabla 1: Características del trabajo cooperativo vs trabajo en grupo tradicional.

TRABAJO EN GRUPO TRADICIONAL	TRABAJO COOPERATIVO
No interdependencia positiva	Interdependencia positiva
Interés solo en el resultado del trabajo	Interés por el máximo rendimiento
Papel del profesor: evaluar	Papel del profesor: intervención y supervisión del trabajo
Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos
Un único líder	Liderazgo compartido
Elección libre de ayudar a los demás	Responsabilidad de ayudar a los demás
No hay estructura interna para el desarrollo del trabajo	Hay estructura interna para el desarrollo del trabajo.

Fuente: elaboración propia

El trabajo en grupo tradicional, definido por autores como Álvarez (1997) como un conjunto de personas que poseen destrezas y conocimientos específicos comprometidos a cumplir con una meta común, no es suficiente. Debemos avanzar hacia el trabajo cooperativo. Para ello, es necesario que los docentes conozcan los elementos básicos del aprendizaje cooperativo y los implemente correctamente. Así pues, el docente juega un papel importante a la hora de despertar el interés y la motivación de los alumnos y puede hacerlo a través de actividades que les resulten interesantes.

El trabajo cooperativo puede ayudar en la puesta en marcha de dichas actividades ya que fomenta el esfuerzo de todos los miembros del grupo, la productividad, la motivación y las ganas de alcanzar un mejor rendimiento.

Por tanto, las estrategias de aprendizaje cooperativo pueden ayudar a desarrollar habilidades y capacidades necesarias en la sociedad actual tales como la capacidad de solucionar problemas, la creatividad, la inclusión o la capacidad de establecer relaciones positivas entre individuos.

2.3 Formación de grupos en AC

Cuando trabajamos el aprendizaje cooperativo en las aulas debemos agrupar a los alumnos. Sin embargo, hay ciertas aportaciones que deben considerarse a la hora de la formación de dichos grupos encaminadas a evitar dificultades que puedan surgir de la puesta en práctica de dicha metodología. Conscientes de las posibles dificultades que puedan surgir, autores como Ferreiro y Calderón (2006) o Gavilán y Alario (2010) plantean en sus estudios algunos de los requisitos a tener en cuenta a la hora de poner en práctica metodologías activas como el AC.

Dichas aportaciones están relacionadas con la estructura y la dinámica del grupo aunque también, con el desarrollo de la tarea de aprendizaje propuesta a dichos grupos. Por ello, es necesario tener en cuenta que es el profesor el responsable de adaptar el trabajo teniendo en cuenta el grupo clase con el que trabaja.

Así pues, es importante tener en cuenta que conviene agrupar a los estudiantes en grupos pequeños de un máximo de 6 alumnos. Además, el profesor debe procurar que cada uno de estos alumnos tenga unas capacidades y motivaciones. De esta forma, se potencia el hecho de que puedan aprender unos de otros.

En relación con este último aspecto, es importante mantener el criterio de que sean grupos heterogéneos. Por este motivo, puede resultar interesante que intervenga el profesor en la formación de grupos, de manera que no se agrupen por amistad o afinidad sino que se potencie la diversidad, la inclusión y la cohesión entre todos los miembros del aula.

Por otro lado, desarrollar una tarea de aprendizaje cooperativo requiere que los grupos tengan ciertos niveles de habilidades sociales. Es tarea del profesor iniciar y entrenar a sus alumnos en la práctica de dichas habilidades. El rendimiento académico así como el desarrollo personal y grupal dependerán, en parte, de la capacidad de cohesión y consolidación del grupo (León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latzas, 2005).

En relación con el desarrollo de las tareas de aprendizaje es muy importante elegir correctamente el contenido de la tarea ya que no todas las actividades se prestan al trabajo en grupo (Gavilán y Alario, 2010).

Como ya se ha comentado, la intervención del profesor es fundamental a la hora de desarrollar el trabajo en grupo. El correcto funcionamiento de los grupos a lo largo del desarrollo de las actividades debe cuidarse, pues es parte fundamental del desarrollo positivo en los estudiantes de habilidades y competencias sociales. La supervisión e intervenciones por parte del profesor en el proceso de aprendizaje podrán darse a nivel de toda la clase, a nivel grupal o a nivel individual y permitirán alcanzar las metas propuestas. La intervención del profesor también se da a nivel individual puesto que, sin responsabilidad individual no puede generarse un correcto trabajo en grupo. De forma individual cada alumno debe tratar de desarrollar lo mejor posible sus funciones por el bien del grupo. Entre todos deben ayudarse para alcanzar los objetivos.

Así pues, son diversos los autores que defienden la importancia de las aportaciones consideradas en este apartado a la hora de formar grupos en aprendizaje cooperativo. Según Pujolás (2003) cuando se forman equipos de trabajo es importante que no se modifiquen a lo largo del curso (grupo base).

No obstante, es igualmente importante la relación entre todos los miembros de la clase. Lo cual nos lleva a la formación de otro tipo de grupos (grupos informales o formales) que permiten otro tipo de agrupamientos a lo largo del curso.

El grupo base se constituyen para todo un curso. Cada miembro del grupo debe interesarse por los demás con el objetivo de alcanzar resultados y deben crearse de forma heterogénea, mezclando alumnos de diversos niveles de conocimientos (Pujolás, 2003). El número de componentes no podrá exceder en ningún caso los 6 (Pujolás, 2002). Según Pujolás (2003) para asegurar la formación de los grupos base de forma heterogénea se pueden dividir a los alumnos en:

- Alumnos con capacidades elevadas a nivel curricular o a nivel motivacional, dispuestos a ayudar al grupo.
- Alumnos con mayor dificultad para relacionarse o de responsabilidad en el trabajo. No significa que tengan un nivel curricular más bajo, simplemente necesitan más ayuda.
- Alumnos que se encuentran en la situación central. Es decir, ni tienen gran capacidad motivacional ni necesitan ayuda para trabajar.

Así pues, para formar un grupo base debemos combinar miembros de las tres categorías.

Los grupos informales, en cambio, son grupos que se suelen formar para trabajar una única sesión, aunque pueden llegar a durar incluso menos tiempo como trabajar alguna cuestión o problema. Lo suelen formar de 2 a 4 miembros y no es tan relevante la heterogeneidad (Pujolás, 2003).

Los grupos formales pueden perdurar varias semanas y suelen utilizarse para realizar una actividad en concreto. En este caso, los estudiantes deben tratar de maximizar su aprendizaje individual aunque también el de sus compañeros de grupos (Pujolás, 2003). El tamaño de los grupos debe situarse entre los 2 y 4 miembros.

A la hora de formar los grupos hay que tener en cuenta muchas variables puesto que no todos los alumnos muestran los mismos ritmos de aprendizaje ni las mismas capacidades. Así pues, los grupos deben crearse de una forma flexible para que se adapten a la diversidad del aula (Jiménez, 2005).

Igual de importante es el número de componentes del grupo, Kagan (1999) establece que en un equipo de cuatro miembros habrá siempre más interacción que en un equipo de dos o de tres miembros. Si el número de componentes de un equipo es impar es más probable que alguno de los miembros, en un momento dado, no interaccione con nadie y no esté pendiente de la actividad.

2.4 Ventajas e inconvenientes del AC

Como venimos demostrando a lo largo de este trabajo, son muchos los autores que defienden los numerosos beneficios derivados de aplicar el aprendizaje cooperativo en las aulas. Sin embargo, estos beneficios no son inmediatos y, aplicados de forma incorrecta, pueden llevar a situaciones de resistencia y hostilidad hacia el trabajo en grupo. Así lo establecen autores como Felder y Brent (2007) en sus estudios.

Puede ocurrir que, en ocasiones, encontremos alumnos que muestren cierto rechazo hacia el trabajo en equipo. Estos alumnos tienen actitudes individualistas y suelen manifestarlo dando puntos de vista negativos o incluso mostrándose agresivos con el resto de alumnos. En otras situaciones, nos podemos encontrar con alumnos que no se muestran agresivos sino simplemente no muestran interés por participar en el grupo y deciden directamente evitar cualquier tipo de intervención o comunicación (Barkley, Cross y Howell, 2007). Es aquí donde el docente tiene un papel crucial para poder reconducir la situación de aprendizaje cooperativo en el aula, y debe hacerlo a través de la motivación.

Por naturaleza los humanos necesitamos sentir que algo nos atrae para mostrar atención hacia ello. Es decir, sentimos motivación. Cuando mayor sea el interés que se despierte en nosotros por conseguir un objetivo o alcanzar un reto, mayor será la motivación. Esto precisamente es lo que ocurre en el proceso de aprendizaje. La motivación es la disposición que mostramos por aprender y esforzarnos para alcanzar nuestros objetivos y así lo afirman autores como Ospina (2006) que la define como el motor del aprendizaje, la chispa que permite encenderlo e incentivar su desarrollo.

Según Reeve (1994) esta motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación intrínseca, es aquella que posee el alumno y que se despierta por su propio interés por aprender algo. Por el contrario, la motivación extrínseca necesita de condiciones o personas que la activen.

No obstante, hay otras variables que juegan un papel importante en la motivación del alumno. Variables como las relaciones con sus compañeros, los materiales o los contenidos. Es aquí donde el docente puede jugar un papel muy importante si logra despertar la motivación de aquellos alumnos que no la poseen a través de actividades que despierten su interés. La influencia de los profesores sobre los alumnos es, por tanto, directa.

Autores como Vaello (2011) ya establecieron algunas de las principales causas que provocan falta de interés y, en consecuencia, de motivación hacia el aprendizaje. Algunas de ellas son la obligatoriedad, problemas personales, falta de fuerza de voluntad o inexistencia de hábitos de trabajo. Es importante que el docente sepa identificarlas para poder corregirlas y, de esta forma, aumentar la motivación en el aula.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que puede ayudar al docente a despertar la motivación de los alumnos. Éstos alcanzan objetivos y retos trabajando de manera conjunta. Tal vez, algunos de los alumnos no podrían haber alcanzado dichos objetivos trabajando de forma individual. De esta forma, se trabaja la autoestima y la confianza en uno mismo, dos factores que inciden directamente en la motivación.

Si un alumno no muestra confianza en sí mismo ni en sus posibilidades serán en vano todos los intentos de despertar su motivación. El alumno no estará interesado en aprender y por tanto, no alcanzará los conocimientos que se pretende. Así pues, la motivación es el paso más importante en un proceso de aprendizaje. La motivación, por sí misma, será la encargada de despertar en los alumnos la resta de procesos como planificar o colaborar. Por tanto, la cooperación sirve como herramienta para despertar dicha motivación y, en consecuencia, obtener los éxitos que ésta proporciona.

El aprendizaje cooperativo fomenta el esfuerzo de todos los miembros del grupo con el fin de alcanzar un objetivo común. Los alumnos mejoran sus capacidades y habilidades a través de la participación activa aumentando así su autoestima y, en consecuencia, su motivación en el proceso de aprendizaje. Así pues, la evidencia que existe sobre los beneficios y características del AC es lo suficientemente fuerte como para animar a todos los docentes de cualquier nivel a aplicarlo en las aulas (Goikoetxea y Pascual, 2002.)

2.5 Dificultades en la aplicación del AC

Son muchos los estudios que corroboran los efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento de los alumnos en el aula. Sin embargo, no podemos dejar de lado las limitaciones o efectos negativos que pueden derivar de su incorrecta aplicación en las aulas. Según autores como Slavin (1995) aplicar de forma incorrecta el aprendizaje cooperativo puede llevarnos a una dispersión de la responsabilidad, es decir, alguno de los miembros del grupo puede no colaborar mientras el resto hacen la mayor parte del trabajo. Establece que, por lo general, estas situaciones suelen producirse cuando hay una sola tarea a llevar a cabo por el grupo. En estos casos puede que los alumnos menos hábiles no se tengan en cuenta para resolver la tarea.

Frente a este problema, Slavin propone dos formas de eliminarlo. Por un lado, responsabilizar a cada miembro del equipo de una parte de la tarea. El riesgo del grupo de expertos es que el alumno puede aprender mucho sobre su parte de la tarea y muy poco sobre el resto de partes. Por otro lado, Slavin propone que se logre hacer responsable a cada estudiante de su aprendizaje. Para ello, la recompensa debe ser de grupo pero en función de los resultados individuales de cada miembro.

Otros autores como Lobato (1997) defienden que la dificultad de introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas radica en la falta de preparación del profesorado, la diferencia en el nivel académico de los alumnos, las actitudes individualistas y la dificultad para evaluar. En esta misma línea encontramos otras investigaciones como la de Rué (1991) que clasifica los factores que dificultan la introducción del aprendizaje cooperativo en cuatro grupos.

- Organización académica. Los libros de texto o la programación lineal llevan a un control igualitario para todo el alumnado.
- Percepción del alumnado. Algunos alumnos pueden considerar que las actividades de aprendizaje cooperativo no son apropiadas para niveles superiores como el instituto. Además, puede haber alumnos con espíritu competitivo que tengan dificultades para colaborar y trabajar en equipo.
- Dominio de la técnica por parte del docente. Es imprescindible que el docente tenga formación en relación al AC.
- Actitudes profesionales. El docente debe ser conocedor del tiempo y la dedicación que se necesitan para implementar el AC en el aula. No debe esperar los resultados de forma inmediata.

2.6 Técnicas utilizadas en AC

En la actualidad, el aprendizaje cooperativo es un término comúnmente utilizado para hacer referencia a una serie de métodos o técnicas empleadas con el fin de convertir el trabajo en grupo en actividades cooperativas. Son muchos los autores que han elaborado estudios y diseñado métodos acerca del AC. Algunos de ellos, ya referenciados en este mismo trabajo.

Frente a esta gran diversidad de métodos, nos centraremos en describir aquellos que han sido más influyentes a lo largo de los años. A continuación, se detalla brevemente la finalidad y la planificación de la puesta en práctica de dichos métodos:

- **Equipos de Torneos** – Teams- Games- Tourments, TGT (De Vries y Edwards, 1973)

Consiste en una combinación de trabajo cooperativo dentro del grupo con trabajo competitivo con otros grupos mediante la utilización de torneos. Los torneos consisten en responder a preguntas sobre la lección que previamente ha explicado el docente en el aula.

Los estudiantes compiten como representantes de su equipo en una mesa de torneo contra estudiantes de otros equipos. Después del torneo, el estudiante vuelve a su equipo con los puntos que ha obtenido. Las competiciones cambian cada semana y los puntos se van sumando para cada grupo. El método permite trabajar los contenidos vistos en el aula dando un enfoque que motive más al alumno.

- **Aprender juntos** – Learning Together (Johnson y Johnson, 1975)

Consiste en que los alumnos aprendan juntos un tema. Se trabaja en grupos heterogéneos de 2 a 5 estudiantes. Todos trabajan en alcanzar una misma tarea por lo que, a partir de los avances individuales se produce un avance grupal. En la evaluación, todos han de buscar el éxito del grupo.

- **Puzle o rompecabezas** – Jigsaw (Aronson, 1978)

Para la puesta en práctica de este método es necesaria la formación de dos tipos de grupos. Por un lado, el equipo base (heterogéneo) y, por otro lado, el grupo de expertos (homogéneo).

El docente prepara un tema a tratar y todos los alumnos deben leer el tema completo. Acto seguido, a cada miembro del grupo se le asigna un subtema sobre el que deberá ser un “experto”. Para ello, cada estudiante discutirá y pondrá en común su subtema con su grupo de expertos y posteriormente volverá al grupo base para transmitir la información de su parte del puzle. El grupo elaborará conjuntamente el trabajo final que será evaluado.

- **Equipos de rendimiento** – Student Team Achievement Division, STAD (Slavin, 1978)

En esta técnica los estudiantes son agrupados en grupos heterogéneos de 4 a 5 miembros. El profesor explica la lección delante de toda la clase. Posteriormente, los miembros del equipo se ayudan entre ellos a dominar y entender el contenido propuesto por el profesor. Aunque la prueba final es individual, el mérito es de todo el equipo puesto que cada uno contribuye al grupo con su progreso personal.

- **Equipos de Enseñanza Individualizada Asistida** – Team Assisted Individualization, TAI (Slavin, 1984)

Este modelo fue diseñado especialmente para la enseñanza de las matemáticas. Se trabaja en grupos heterogéneos de 4 a 5 personas. Los alumnos hacen al inicio una prueba para constatar su nivel.

Todos los alumnos trabajan el mismo tema pero cada uno utiliza ejercicios apropiados a su nivel. Trabajan de manera individual pero el equipo buscará el progreso conjunto. La nota será igual para todo el grupo y se calculará en base a la media de las notas individuales. De esta forma, el grupo se responsabiliza del proceso de aprendizaje de todos sus miembros.

- **Grupos de Investigación** – Group Investigation, GI (Sharan, 1992)

Se presenta al grupo- clase como una comunidad de investigación. El profesor expone un tema a tratar y cada grupo es el encargado de investigar sobre uno de los subtemas. Cada grupo prepara el informe final y lo presenta al resto de la clase.

- **Estructuras de controversia** – Constructive Controversy (Johnson y Johnson, 1994)

Es un método utilizado para tratar temas controvertidos. Los alumnos trabajan en grupos de 4 miembros formados por dos parejas, una de las parejas deberá estar a favor del tema y la otra en contra.

En este método el docente no imparte clase, simplemente supervisara el trabajo de los alumnos y aportara material. Los alumnos pueden cambiar sus roles para trabajar la idea contraria. Finalmente, deberán llegar a una situación de consenso. La recompensa es de grupo en base al rendimiento de cada alumno que deberá demostrar de manera individual conocimiento de las dos posiciones.

- **Instrucción Compleja** – Complex Instruction (Cohen, 1994)

En esta técnica se deben tener en cuenta las cualidades intelectuales, sociales y personales de cada alumno. El objetivo es que todos los miembros del grupo aprendan y contribuyan al trabajo grupal. El profesor planteará una serie de tareas complejas que requieran del uso de multitud de habilidades.

Deberá explicar las tareas, definir los roles del grupo y dejar claras las normas de comportamiento cooperativo. La evaluación puede realizarse mediante observación directa por parte del docente o pruebas individuales.

- **Estructura de aprendizaje cooperativo** – Cooperative Learning Structures (Johnson, 1999)

Consiste en dividir a los alumnos en grupos heterogéneos y asignarle a cada grupo una parte de la unidad didáctica. A cada miembro del grupo se le asigna un subtema. Cada alumno, deberá realizar una investigación individual del subtema que se le ha asignado y presentar sus conclusiones al grupo. Con las aportaciones, el grupo deberá agrupar la información y presentarla a toda la clase.

2.7 Uso del AC en ciclos formativos.

Existe una característica que resulta relevante cuando hablamos del uso del aprendizaje cooperativo en ciclos formativos. Dicha característica es la diversidad en los niveles de conocimiento previos de los alumnos de una misma aula. Como bien sabemos, la vía de acceso a los ciclos formativos es muy diversa. Por ejemplo, el acceso a un ciclo superior puede producirse des de bachillerato, des de una prueba de acceso, des de la universidad o des del mundo laboral. Esta heterogeneidad en el nivel de conocimientos previos marca la diversidad del alumnado, no solo en cuanto a edad o sexo, sino también en cuanto a base formativa.

Son pocas las investigaciones centradas en analizar los efectos del aprendizaje cooperativo en ciclos formativos. No obstante, podemos encontrar en algunos estudios referencias a los beneficios que se derivan de la diversidad en los niveles de conocimiento previos. Durán y Vidal (2004) afirmaron en su estudio que la diversidad en la base formativa es algo positivo des de la perspectiva del aprendizaje cooperativo puesto que, cada alumno se hace responsable de sí mismo y de los demás.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado analizaré los aspectos metodológicos y el diseño de la investigación. En primer lugar, definiré el contexto donde se ha trabajado. Esto nos permitirá conocer donde se ha recogido la información sobre la que vamos a basar la investigación.

Seguidamente, analizaré la metodología empleada en el diseño de la investigación, las fases de su aplicación y el instrumento utilizado para realizar el diagnóstico previo.

3.1 Contexto

En primer lugar, definiré el contexto en el cual se va a centrar la investigación y, por tanto, de donde obtendré los datos para la realización de este Trabajo Final de Master.

La información se recoge en un aula de primer curso superior del módulo Comunicación y Atención al Cliente. Éste módulo se encuentra recogido dentro del Ciclo Formativo superior de Administración y Gestión impartido en el instituto IES El Caminás. Este centro público está situado en el barrio Grapa, al sur de la Provincia de Catellón y cuenta con una amplia oferta formativa. Ofrece Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por las mañanas y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior por las mañanas y por las tardes. En total, más de 65 grupos de alumnos y 151 docentes.

El aula en la que centramos esta investigación está formada por 20 alumnos con edades comprendidas entre los 18 y los 50 años. El hecho de centrar la investigación en esta aula es por cuestiones de accesibilidad. En ella se he llevado a cabo las prácticas del máster y, por tanto, era más sencillo recoger cualquier tipo de información.

Las prácticas del máster se iniciaron en el mes de Enero de forma presencial y finalizaron en el mes de Abril de manera telemática debido al Covid-19. En concreto, el 13 de Marzo se suspendieron las clases por lo que, el último periodo de prácticas se realizó a distancia. Una situación que dificultó y limitó, en parte, el correcto desarrollo de ésta investigación que tuvo que finalizar realizando las clases de forma telemática a través de la plataforma Classroom y Meet de Google.

3.2 Metodología

Una vez definido el contexto, es necesario definir cuál es la perspectiva más adecuada para llevar a cabo nuestra investigación. En este caso, y tras haber analizado diferentes perspectivas como la cualitativa o cuantitativa, utilizamos el modelo de la investigación-acción, utilizando como instrumento de diagnóstico previo el cuestionario.

Este estudio pretende pues, identificar un problema, partir de este e intentar minimizar sus consecuencias o encontrar una solución. Por ello, la investigación-acción es la metodología que más se acerca a nuestras necesidades. Según Mercedes Suárez (2002), encontramos el origen de este método en la década de los 40 en Estados Unidos. El psicólogo prusiano Kurt Lewin (1944), creador del concepto, utilizaba la investigación-acción con el objetivo de resolver problemas prácticos y urgentes.

Años más tarde Kemmis (1989), basándose en el modelo de Lewin, elaboró un modelo para su aplicación en la enseñanza conocido como la espiral auto reflexiva de conocimiento y acción. Dado que esta investigación se centra en el ámbito educativo considero que es más conveniente el método adaptado de Kemmis.

Por tanto, la perspectiva utilizada es la investigación- acción y el instrumento de diagnóstico de la situación existente en el aula el cuestionario. Además, se ha llevado a cabo un trabajo de campo. El trabajo se enmarca, como se ha comentado en la contextualización, en el primer curso del ciclo superior de Administración y Gestión, dentro del módulo Comunicación y Atención al Cliente.

Para llevar a cabo esta propuesta práctica, se ha escogido la UD “Comunicación escrita en la empresa” sobre la que se han diseñado 10 sesiones siguiendo la técnica de AC.

3.3 Fases

La investigación-acción es una metodología basada en un proceso de autorreflexión. Intentamos dar respuesta a una necesidad en concreto, mejorar y solucionar problemas que observamos en la realidad educativa.

Cuando queremos llevar a cabo una investigación educativa es muy importante seguir de forma correcta las fases generales de su aplicación. Debemos partir de la identificación del tema o problema a investigar y continuar con la planificación y diseño de la investigación, para concluir con la fase de interpretación y reflexión que nos llevará a establecer conclusiones sobre lo analizado (Raquel Martínez, 2007). Así pues, investigar en educación requiere tener un plan elaborado para obtener un conocimiento lo más científico posible que nos permita el posterior diagnóstico e intervención.

Este proceso marco general de la investigación, con sus fases y acciones, se resume a continuación: (Martínez, 2007)

1. Planteamiento de la investigación: A menudo en el ámbito de la educación se presentan problemas prácticos diarios. Por tanto, en este punto determinaremos el problema surgido a investigar y el objetivo que queremos alcanzar.

La problemática de la que partimos surge durante la observación del curso normal de la clase. Este se ve afectado por diversos motivos que dificultan el aprendizaje de los alumnos. A pesar de mantener un buen clima en el aula y pocas situaciones de conflicto entre los compañeros, los alumnos carecen de actitud cooperativa a la hora de realizar las actividades, lo que les lleva a presentar falta de atención y motivación hacia el aprendizaje.

A partir de la problemática observada podemos formular un objetivo claro; Pasar del trabajo en grupo tradicional al trabajo cooperativa en el aula mejorando así la implicación de los alumnos en su aprendizaje y, en consecuencia, su motivación.

2. Diseño y Planificación de la investigación: Una vez definido el objetivo, es importante seleccionar los sujetos o población de estudio. Así como escoger los procedimientos que se van a utilizar para recoger la información.

En esta fase de la investigación, indagaremos y describiremos que estrategias y actividades utiliza el profesor en su día a día. Además, observaremos cuales son los aspectos que dificultan el ritmo normal de la clase. A partir de estos datos, propondremos nuestra mejora educativa.

Así pues, observé e intente comprender los aspectos por los que el aprendizaje se ve desfavorecido. Recogí información útil para poder detectar el problema a través de las entrevistas a los alumnos. Concretamente, utilizando como instrumento el cuestionario.

3. Interpretación y Reflexión: Una vez recogido los datos pertinentes, es momento de interpretarlos y comprenderlos para conseguir mejorar así el problema. Reflexionando sobre qué es lo que queremos alcanzar y que ocurre en el aula que nos impide conseguirlo.

En nuestro caso, nos preguntarnos por qué la metodología utilizada en el aula no consigue implicar a los alumnos. Debemos entender por qué los alumnos carecen de actitud cooperativa y presentan faltas de atención y motivación en muchos momentos de trabajo. En esta fase, analizamos la información des de todas las perspectivas posibles. Una buena interpretación de los datos obtenidos es imprescindible para crear un buen plan de mejora.

En definitiva, detenernos a reflexionar e interpretar los datos obtenidos es una de las fases más importantes de la investigación. Esto nos ayudará a entender el porqué del problema y a buscar una solución, es decir, nos ayudará a planificar una buena propuesta de mejora educativa.

4. Propuesta de acción: Esta última fase está directamente relacionada con la anterior. Después de reflexionar sobre el problema observado y una vez analizados los datos obtenidos a partir del cuestionario es momento de elaborar una propuesta de acción.

Dicha propuesta está basada en el modelo "*Learnig Together*" de los hermanos Johonson. A partir de la aplicación de una actividad práctica basada en AC se intentará fomentar la actitud cooperativa en los alumnos para tratar de mejorar así las faltas de atención y motivación observada en el trabajo en grupo.

Después de implementar la propuesta en el aula surgirá un nuevo ciclo de actuación. Sin embargo, debido a la duración de las prácticas y al alcance de este trabajo, será imposible llevarlo a cabo. Por tanto, redactaré un plan de mejora en función de los datos analizados para tratar de conseguir los objetivos propuestos. La continuidad de esta investigación no está a mi alcance. En todo caso, será el profesor el que decidirá continuar con la espiral de esta investigación y el que seguirá proponiendo mejoras para su aula.

3.4 Diagnóstico previo: el cuestionario

El cuestionario es un instrumento que nos permite obtener información a partir de un conjunto limitado de preguntas mediante las que el sujeto nos proporciona información sobre sí mismo y sobre su entorno (Torrado, 2004:240).

Cuando decidimos utilizar el cuestionario como técnica de evaluación en un proyecto de investigación lo hacemos principalmente por dos razones: Por un lado, nos permite obtener información básica que no obtendríamos de otra forma. Por otro lado, nos permite medir el efecto de una intervención, algo difícil de medir con otro instrumento (Latorre, 2003).

En primer lugar, antes de empezar con el diseño de las preguntas, debemos definir los objetivos e identificar los destinatarios. Los objetivos del cuestionario deberán estar alineados con el propósito que pretendemos alcanzar con el proyecto. De la misma forma, debemos tener claro a qué público irá dirigido. Es decir, el colectivo que queremos que conteste a la encuesta.

Una vez claros los objetivos y destinatarios, es momento de diseñar las preguntas. Para ello, debemos escoger entre preguntas abiertas o cerradas. La elección de unas u otras dependerá del tipo de respuesta que queremos obtener.

Cuando el investigador no conoce bien el tema objeto de la investigación y no pretende influir en las respuestas, se aconseja utilizar preguntas abiertas. Por el contrario, si queremos recoger información sobre unos hechos delimitados con anterioridad utilizaremos las respuestas cerradas (Fernández, 2007). En ambos casos, buscaremos plantear las cuestiones más apropiadas, que nos proporcionen el *feedback* necesario para nuestra investigación.

En este caso se han escogido preguntas cerradas puesto que queremos que los alumnos contesten algo que ya está predeterminado y sobre lo que ya se ha reflexionado. Este tipo de cuestionarios se conoce como escalera de estimación o actitudes. Se da cuando la respuesta es cerrada y se expresa a través de una escalera de valores, es decir, le pedimos al sujeto que entre una serie graduada de ítems escoja la respuesta que prefiera.

Existen diferentes tipos dentro de las escalas de actitudes y opiniones. En nuestro caso, se ha escogido la escala de Likert. Según Bisquerra (2004), un elemento de tipo Likert consiste en una afirmación que hay que contestar indicando el nivel de acuerdo o desacuerdo. Inicialmente, las escaleras Likert solían contener un total de 5 puntos. Más adelante, se aumentó hasta los 10 puntos con el fin de aumentar la sensibilidad de la respuesta. Es decir, el aumento de las opciones de respuesta influye a aumentar la fiabilidad de la encuesta.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando diseñamos el cuestionario es el número de preguntas o ítems. Autores como Martínez (2002) aconsejan no superar las 30 preguntas y tener en cuenta una serie de características para lograr la participación de los sujetos encuestados como (garantizar el anonimato para mayor sinceridad o dar instrucciones claras de cómo responder para evitar errores).

En definitiva, debemos redactar preguntas claras y sencillas que faciliten la lectura y su rápida respuesta. Cuidando la presentación y utilizando un lenguaje adecuado al público que no dirigimos. Formulando las preguntas en forma neutral y refiriéndonos a un solo aspecto en cada una de ellas. Es decir, una pregunta debe equivaler a una idea. Por ello, necesitamos emplear tiempo y reflexionar sobre las preguntas que queremos plantear antes de empezar con su redacción.

Así pues, teniendo en cuenta las características comentadas, se ha diseñado un cuestionario dirigido a los alumnos del ciclo formativo de *Administración y Finanzas* del IES El Caminás. A continuación, se detallan las fases seguidas en la elaboración del cuestionario.

Tabla 2: Fases en la elaboración del cuestionario.

FASES	CUESTIONARIO
1. Definir los objetivos e identificar los destinatarios.	<p>Objetivo: Conocer la opinión y actitud en relación al AC.</p> <p>Destinatarios: alumnado del ciclo formativo.</p>
2. Diseñar las preguntas.	<p>Preguntas cerradas con respuesta de escala Likert de 5 grados de respuesta. Total 10 ítems.</p> <p>Redactadas en primera persona del singular. Cada pregunta hace referencia a una idea. Ninguna de ellas redactada en negativo.</p>
3. Establecer su ordenación y disposición.	<p>Preguntas breves, redactadas en función de su dificultad. Al principio las más fáciles o interesantes.</p>
4. Redactar un texto introductorio y editar el cuestionario.	<p>Breve introducción donde se explica la finalidad del cuestionario y las instrucciones pertinentes.</p> <p>Se incluye la garantía de confidencialidad de la información y se agradece por la colaboración.</p>
5. Redactar el cuestionario final	<p>Formato sencillo y claro.</p> <p>Incluye unas preguntas sobre edad, curso y sexo. Seguidamente, se redactan las preguntas del cuestionario con las posibles respuestas a su derecha.</p>

Fuente: elaboración propia

Cuestionario para alumnos de ciclos formativos

La información que queremos obtener a través de este cuestionario es conocer la actitud y la opinión de los alumnos en relación al AC que se trabaja en el aula.

La idea inicial de esta investigación era realizar el cuestionario antes y después de la aplicación de la propuesta práctica en el aula. Sin embargo, el Covid-19 complicó la situación por lo que, únicamente se ha realizado el cuestionario antes de la actividad basada en AC. Un cuestionario que ha sido útil para diagnosticar la situación existente en el aula. A través de las respuestas obtenidas en el cuestionario observaremos que, efectivamente, en el aula se realiza trabajo en equipo pero no trabajo cooperativo.

La muestra está formada por un total de 20 alumnos del instituto IES El Caminás de Castellón de la Plana. Todos ellos, son estudiantes del ciclo formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, de la familia profesional de Administración y Gestión.

En cuanto al diseño del cuestionario, se han redactado las preguntas de forma sencilla y concisa. Cada una de las preguntas hace referencia a una sola idea y se ha utilizado un lenguaje apropiado para los sujetos a los que nos dirigimos.

El cuestionario se ha confeccionado siguiendo un diseño de preguntas cerradas. Concretamente, se ha utilizado la escala de tipo Likert de 5 grados de respuesta. En cada una de las respuestas los sujetos deben contestar según su grado de acuerdo o desacuerdo a la pregunta que se les plantea. Des del grado 1 equivalente a totalmente desacuerdo al grado 5 equivalente a totalmente de acuerdo.

Para empezar, se ha redactado una pequeña introducción en la que se explica la finalidad de la encuesta, se informa de su confidencialidad y se agradece la participación. Seguidamente, se ha incluido una pequeña tabla que incluye preguntas relacionadas con la edad, sexo y curso.

Finalmente, encontramos las preguntas y las correspondientes instrucciones para dar respuesta a las mismas.

Las preguntas utilizadas se han extraído del estudio de Fernández-Río, J. et al. (2017): Diseño y validación de un cuestionario de medida del aprendizaje cooperativo en ciclos formativos. En este cuestionario, formado por 20 ítems, se tuvo en cuenta una muestra de 11.202 alumnos de 68 centros educativos de 62 ciudades españolas lo que nos proporciona mayor validez de las preguntas utilizadas.

En nuestro caso, el cuestionario consta únicamente de 10 ítems y una muestra de 20 alumnos de edades comprendidas entre los 20 y los 50 años. Hay un total de 10 preguntas cerradas de escala Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

La investigación contempla los cinco elementos esenciales del AC distribuido de la siguiente forma:

Habilidades sociales: ítems 1, 6, 7.

Habilidades grupales y relaciones interpersonales: ítems 2,5.

Interdependencia positiva: ítems 3, 8.

Interacción cara a cara: ítems 4, 9.

Responsabilidad individual: ítems 10.

A continuación se adjunta el cuestionario completo sin respuestas. Más adelante, analizaremos en detalle los resultados obtenidos.

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE CICLOS FORMATIVOS

La finalidad de éste cuestionario es conocer tu opinión y tu actitud en relación al Aprendizaje Cooperativo (AC) que se trabaja en el aula. El cuestionario es totalmente anónimo y la información que proporciones será tratada con confidencialidad.

Muchas gracias por tu colaboración.

NOMBRE DEL CICLO FORMATIVO					
CURSO					
EDAD					
SEXO					
Marca con una (X) el grado que corresponda según la siguiente escalera de valoración: 1 = totalmente desacuerdo - 2 - 3 - 4 - 5 = totalmente de acuerdo.					
	1	2	3	4	5
1- Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.					
2- Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo.					
3- Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.					
4- Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan entre las tareas.					
5- Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.					
6- Escuchamos la opinión y los puntos de vista de los compañeros.					
7- Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.					
8- Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.					
9- Trabajamos de manera directa unos con otros					
10- Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea					

3.5 Propuesta práctica de Aprendizaje Cooperativo (AC)

Antecedentes

Durante las prácticas del máster pasé un largo periodo de tiempo observando el comportamiento de alumnos y profesores dentro del aula. Para mi sorpresa, observé que los métodos de enseñanza tradicionales se están utilizando más de lo deseable.

La mayoría de los alumnos que deciden cursar un ciclo formativo suelen hacerlo buscando una enseñanza más práctica, que les permita una rápida incorporación al mundo laboral. Sin embargo, se encuentran en muchos casos con una realidad muy diferente. Clases magistrales en las que aprender conceptos teóricos.

Pese a toda la información de la que disponemos hoy en día en relación a los múltiples beneficios que aportan las metodologías participativas, son pocos los profesores que las ponen en práctica en su día a día. Uno de los principales objetivos del docente debería ir encaminado hacia la participación activa del alumno en su aprendizaje. Trabajar de forma activa aumenta la motivación hacia el aprendizaje.

Así pues, la actividad realizada para impartir la Unidad Didáctica 7 “Comunicación escrita en la empresa” durante mi estancia en prácticas está basada en la metodología participativa de AC. Se trata de una actividad planteada como propuesta de mejora y alternativa a la metodología tradicional utilizada en el aula.

La Unidad Didáctica pertenece al módulo de Comunicación y Atención al Cliente dentro del primer curso de Técnico Superior en Administración y Finanzas, correspondiente a la familia profesional de Administración y Gestión. La documentación legal en relación a los objetivos, contenidos, competencias y evaluación del Grado Superior de Técnico Superior en Administración y Finanzas se encuentran en:

- Real Decreto 1584/2011 de 4 de noviembre (BOE 15/12/2011).
- Currículum CV, orden 13/2015, de 5 de marzo.

Los contenidos de esta Unidad Didáctica son relevantes y extensos. Por ello, es una de las unidades con mayor número de horas lectivas dentro de la temporalización anual. La unidad se desarrolla en un total de 10 sesiones de una hora cada una, es decir, son necesarias tres semanas y un día. En el *anexo 1* podemos observar la temporalización correspondiente a los meses de estancia en prácticas y, en concreto, los días empleados para realizar la actividades basadas en AC.

Antes de empezar con el diseño de la actividad, me gustaría señalar un aspecto importante. Las sesiones en las que se llevó a cabo la actividad se vieron interrumpidas por el Covid-19. Así pues, únicamente 6 de las sesiones se han llevado a cabo de forma presencial. El resto, se han desarrollado de forma telemática. Un aspecto que ha dificultado la observación directa de los alumnos y la aplicación de la propia actividad.

Formación de grupos

Para la formación de grupos se siguió la teoría de Interacción Simultánea de Kagan (1999). Según Kagan, si un grupo es impar puede que alguno de sus miembros se quede en algún momento sin interactuar con el resto.

Dado que la actividad abarca varias sesiones, se definen para su realización grupos formales de 4 personas por grupo teniendo en cuenta las características y las posibles dificultades de cada alumno a la hora de formarlos. En clase hay un total de 20 alumnos por lo que, se forman 5 grupos de trabajo.

Diseño de la actividad

Para el diseño de la actividad se ha seguido la técnica *Learning Together* (Johnson y Johnson, 1975), especialmente útil para trabajar conjuntamente un tema a partir de grupos heterogéneos.

La actividad ha sido diseñada para trabajar de forma cooperativa los contenidos de la unidad didáctica 7 “*Comunicación escrita en la empresa*”, alcanzando los objetivos y las competencias de la misma. La relación de competencias, contenidos y objetivos de la unidad se recoge en el *anexo 3*.

Desarrollo de la actividad

- Se agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos en función de sexo, rendimiento, capacidades, etc. Prestando especial atención a los posibles casos de alumnos con necesidades especiales. Formando un total de 5 grupos de 4 miembros.
- Los alumnos se reorganizan dentro del aula según los grupos formados. La distribución del aula se modifica para poder trabajar correctamente de forma cooperativa. Mesas agrupadas que permitan la interacción cara a cara de los alumnos.
- Se explica la dinámica de la actividad y se presentan los subtemas. Cada grupo deberá escoger un subtema de la unidad para trabajarlo de forma cooperativa. Podemos observar los subtemas presentados a los alumnos en el *Anexo 2*.
- Se dejan unos minutos de la primera sesión para que cada grupo escoja el subtema que quiere trabajar. Cada subtema debe ser trabajado por un único grupo.
- En las restantes 9 sesiones los alumnos trabajan el tema escogido de forma cooperativa para posteriormente explicarlos a sus compañeros a través de una presentación. Para ello, deberán analizar la información que encuentren para quedarse con aquella que consideren relevante y fiable. Como punto de partida, cuentan con varios recursos que les proporciono junto al tema escogido.

Temporalización

Propuesta práctica	<ul style="list-style-type: none">• 1 sesión de 60 minutos.• Presentación de la actividad, formación de grupos y elección de subtemas a trabajar.
--------------------	---

Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • 7 sesiones de 60 minutos cada una. • 20' al inicio de la sesión para reflexionar sobre el trabajo realizado y resolver dudas con ayuda del profesor. • 40' trabajo cooperativo del tema escogido.
Presentaciones	<ul style="list-style-type: none"> • 3 sesiones de 60 minutos cada una. • 20' presentación. Tiempo máximo establecido por grupo (5 grupos en total). • 10' debate después de cada presentación. Alumnos y profesor pueden formular preguntas.
Evaluación	
Se evalúa el trabajo de los alumnos a partir de una rúbrica de presentación. La nota es la misma para todos los miembros del grupo. (<i>Anexo 4</i>)	

Aplicar y analizar la evolución de la actividad no ha sido una tarea sencilla. A las problemáticas habituales se ha sumado la situación social marcada por el Covid-19. En mi caso, verificar que se está trabajando de forma cooperativa ha resultado especialmente difícil en las últimas sesiones de la actividad en las que las clases se han realizado de forma telemática a través de la plataforma Meet. La mayoría de los alumnos no habían utilizado antes este tipo de herramientas digitales. Además, a la falta de formación en competencias digitales se suma la falta de algunos recursos como webcam o micrófono adecuados.

Pese a todo ello, los alumnos se han mostrado participativos y han aprovechado los minutos dedicados a la reflexión y al debate, tanto a nivel individual como a nivel grupal. Además, he observado diálogo y comunicación fluida dentro de los grupos. Todos los grupos se han planificado y han compartido conmigo sus ideas, siendo mi función la de guía de la actividad. Todos estos indicios me llevan a concluir que, efectivamente, los alumnos evolucionaron desde el trabajo en equipo al trabajo cooperativo.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados del cuestionario a alumnos

Pese a que me gustaría haber podido realizar el cuestionario a los alumnos una vez aplicada la actividad de AC en el aula, esto no fue posible debido al Covid-19. Así pues, debemos tener en cuenta que la propuesta práctica todavía no se ha llevado a cabo cuando los alumnos responden al cuestionario. Por tanto, los resultados que analizamos en este apartado se corresponden a los datos recogidos al inicio de las prácticas.

La muestra de estudio está formada por un total de 20 alumnos de edades comprendidas entre los 20 y 50 años, todos ellos pertenecen al ciclo formativo superior de Administración y Finanzas. En concreto, todos son alumnos del aula donde realicé las prácticas de este máster. De los 20 alumnos, 11 son mujeres y 9 son hombres. Por tanto, no observamos diferencias significativas en cuanto a género en el aula.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario, teniendo en cuenta que 1 equivale a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. Por tanto, se entiende que responder 1 o 2 significa no estar de acuerdo, responder 4 o 5 significa estar de acuerdo. Mientras que, la indecisión se muestra en la respuesta 3.

En la siguiente tabla podemos observar la suma de respuestas de los alumnos a cada pregunta en función del grado de acuerdo o desacuerdo correspondiente.

Ilustración 1: Recopilación de datos.

	1	2	3	4	5
1- Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.	6	4	5	3	2
2- Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo.	3	10	2	3	2
3- Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.	1	3	9	4	3
4- Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan entre las tareas.	5	7	4	2	2
5- Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.	4	6	5	3	2
6- Escuchamos la opinión y los puntos de vista de los compañeros.	3	5	5	4	3
7- Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.	3	4	6	4	1
8- Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.	2	3	5	7	3
9- Trabajamos de manera directa unos con otros	4	2	5	6	3
10- Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea	2	1	4	7	6

Fuente: elaboración propia

Antes de pasar al análisis de los resultados obtenidos, debemos tener en cuenta que éstos se han organizado en función de las cinco características fundamentales del aprendizaje cooperativo.

Como ya se ha comentado anteriormente en este trabajo, las preguntas del cuestionario han sido diseñadas, precisamente, siguiendo dichas características y, por tanto, resulta más sencillo si el análisis de los resultados se realiza también desde esta perspectiva:

Habilidades grupales y relaciones interpersonales: ítems 2,5.

Tal y como podemos observar en la ilustración anterior un poco más de la mitad de los alumnos no están de acuerdo con las relaciones y habilidades grupales. La mayoría consideran que no se realizan puestas en común en el grupo y que no se toman decisiones de forma consensuada.

No obstante, queda una minoría de alumnos en el aula que muestran estar de acuerdo con el procesamiento grupal.

Interdependencia positiva: ítems 3, 8.

Como podemos observar, la mayor parte de los alumnos se muestran indecisos a la hora de responder a la pregunta 3. No sabrían calificar si la ayuda de sus compañeros es o no relevante a la hora de completar las tareas, muestran indiferencia ante la situación.

Los datos cambian al analizar la pregunta 8. En este caso, la mitad de los alumnos están de acuerdo en que cuanto mejor hace su tarea un miembro del grupo, mejor resultados obtienen. Es decir, ven relevante la ayuda de sus compañeros para alcanzar el trabajo grupal.

En ambos casos, observamos un elevado porcentaje de alumnos que se muestran indeciso a la hora de responder a los ítems relacionados con la interdependencia positiva.

Interacción cara a cara: ítems 4, 9.

Ambos ítems nos permiten analizar si existe contacto directo entre los alumnos a la hora de apoyarse en las tareas. Podemos observar que existe cierta discrepancia entre ítems.

Por un lado, la respuesta es clara cuando les preguntamos si se relacionan e interactúan en las tareas. La mayoría de los alumnos afirma que no existe interacción dentro del grupo para realizar las tareas.

Sin embargo, esta tendencia cambia al analizar la pregunta 9. En esta podemos observar que la mitad de la clase, considera importante la relación entre compañeros dentro de un grupo para realizar las actividades.

Responsabilidad individual: ítems 10.

En esta pregunta, observamos que un alto porcentaje de alumnos, casi la mayoría, piensan que las tareas individuales ayudan a conseguir el objetivo del grupo. Solo una minoría ha respondido en desacuerdo con el ítem.

Habilidades sociales: ítems 1, 6, 7.

Por último, analizamos los resultados obtenidos en los ítems relacionados con las habilidades sociales.

Observamos cierta discrepancia en las respuestas obtenidas. Por un lado, la mitad de los alumnos consideran que no trabajan el dialogo ni la escucha activa en el grupo. Por otro lado, vemos como en el ítem 6, relacionado con la opinión y la escucha activa entre compañeros, los porcentajes a favor y en desacuerdo son muy parecidos.

Por último, en el ítem 7, observamos que la mayor parte del aula considera que llega a resolver los conflictos surgidos entre compañeros.

4.2 Resultados de la propuesta práctica aplicada en el aula

La propuesta práctica de AC se aplicó en la misma aula donde se pasó el cuestionario. Por tanto, se efectuó para 20 alumnos y durante una unidad didáctica de 10 sesiones.

Por lo general, se hace difícil realizar una valoración importante de los resultados cuando hablamos de periodos de tiempo tan cortos. En este caso, ésta valoración se agrava todavía más por la situación social vivida durante la puesta en práctica de mi propuesta (Covid-19). La observación directa a los alumnos durante el desarrollo de sus actividades solo se ha podido llevar a cabo en 6 de las 10 sesiones. Las restantes sesiones se han desarrollado a través de internet. Además, como hemos comentado, no se ha podido realizar el cuestionario a los alumnos con posterioridad a la propuesta práctica. Aspecto que ha limitado el análisis de la actividad. No obstante, ha sido suficiente para alcanzar algunos resultados ya que en las sesiones presenciales se ha podido observar una evolución en los grupos hacia el trabajo cooperativo y, además, pese a las dificultades todos los grupos completaron la práctica con éxito.

La actitud inicial de los alumnos era de trabajo en grupo, así lo observé durante mi estancia en las prácticas y, como veremos al analizar los resultados del cuestionario, así lo corroboran las respuestas de los alumnos. Durante mi periodo de observación me di cuenta de que los alumnos, por lo general, se repartían las actividades entre los miembros del grupo y cada uno se encargaba de realizar su parte sin llegar a un consenso con sus compañeros. Un comportamiento que, en ningún caso, es cooperativo.

Tras iniciar la actividad propuesta de AC, pude observar como los alumnos avanzaron hacia la cooperación con sus compañeros para realizar la actividad con éxito. Debido a que eran pocos grupos, pude observar su comportamiento durante las 6 sesiones de asistencia a clase. Me permitió ver como trabajaban el tema escogido de forma cooperativa y como preparaban el material para presentarlo a sus compañeros.

Observé como los alumnos participaban activamente en su aprendizaje, algo que les motivaba a seguir aprendiendo. Además, se observaba un dialogo entre los miembros del grupo puesto que debían entender y organizar el temario para poder después explicarlo al resto de sus compañeros. Este aspecto fomentaba, como he comentado, la relación entre ellos y el interés por la unidad trabajada. Era muy complicado poder llegar a explicar un apartado del temario a sus compañeros sin la ayuda de su grupo para entender e interiorizar los conceptos.

Fue también muy importante en la aplicación de esta metodología mi papel y el del tutor como guías durante todo este proceso, marcando pautas o roles que debían desarrollar los alumnos así como fomentando en ellos conductas que favorecían la cooperación. Entre otras, establecer periodos de debate y de autorreflexión a nivel grupal e individual en cada una de las sesiones.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Después de organizar la información recogida llega el momento de analizar los resultados y elaborar las conclusiones, observando así cuales son las necesidades del aula y si hemos alcanzado el objetivo que se había fijado en esta investigación.

Al realizar el análisis a las respuestas de los alumnos observamos que, un porcentaje muy significativo de alumnos en el aula no sigue las características de trabajo cooperativo. Es decir, en la mayoría de los grupos no se cumplían las características esenciales del aprendizaje cooperativo antes de aplicar la propuesta práctica en el aula. De hecho, la mayor parte de los alumnos afirman no mantener dialogo e interacción entre los miembros del grupo. Sin embargo, la mayoría están de acuerdo con que cada miembro del grupo debe hacer su parte de trabajo para concluir la tarea.

Así pues, hay evidencias de que antes de aplicar la propuesta de AC en el aula los alumnos realizaban trabajo en equipo pero no trabajo cooperativo, ya que únicamente se necesitaban los unos a los otros para estructurar el trabajo final.

Además, vemos al analizar los resultados que hay un elevado porcentaje de alumnos que se muestran indecisos ante trabajar de forma cooperativo con sus compañeros. Estos alumnos no consideran importante la ayuda de sus compañeros para realizar una tarea y muestran actitudes individualistas. Cuando planteé la propuesta de AC en el aula uno de estos alumnos me contestó: “El trabajo en equipo funciona depende de los compañeros que te toquen”. Según Lobato (1997) cuando en el aula existen comportamientos individualistas y falta de preparación por parte del docente empiezan a aparecer problemas para introducir la metodología de AC.

Por otro lado, queda analizar los resultados de mi propuesta de AC en el aula. Pude observar que en las primeras sesiones les resulto complicado trabajar de forma cooperativa, los grupos no estaban acostumbrados a la reflexión y puesta en común de ideas. Sin embargo, sesión tras sesión los grupos empezaron a interactuar y a dialogar. Entendieron que el éxito individual junto a la cooperación grupal les llevaba a mejores resultados de grupo. No obstante, esta interacción disminuyó y se volvió más complicada tras el Covid-19. Los alumnos tuvieron que afrontar una situación nada habitual y para algunos grupos la interacción se complicó en las últimas sesiones. Adaptarse tan rápido a trabajar a través de internet no fue sencillo para ellos. La mayoría de ellos desconocían las plataformas digitales para trabajar de forma telemática e incluso algunos carecían de recursos como Webcam o micrófono. Sin embargo, pese a las limitaciones, todos los grupos terminaron la actividad con éxito y realizaron las presentaciones de sus trabajos a través de la plataforma Meet de Google.

Todo ello, gracias al importante papel del docente como guía. Invitar a los alumnos a reflexionar y guiarles en el aprendizaje fue clave para alcanzar la cooperación en los grupos. Según Johnson (1994) el papel del docente es clave en la aplicación del AC, ya que debe crear una estructura que fomente la cooperación, la participación y el aprendizaje.

6. PROPUESTA DE MEJORA

En la aplicación de mi propuesta práctica, relacionada con comprobar los beneficios del AC en un aula de Formación Profesional, me he encontrado con ciertas limitaciones.

Por un lado, solo he podido llevar a cabo la actividad de AC en un aula de 20 alumnos. Los demás grupos de mi tutor realizaban las clases mediante la modalidad a distancia. Este aspecto influye a la hora de obtener unos resultados y conclusiones relevantes para un estudio. Además, la situación provocada por el Covid-19 me impidió realizar el cuestionario a los alumnos después de la propuesta práctica en el aula por lo que, no he podido realizar un análisis de la opinión de los alumnos en relación al AC a posteriori.

Por otro lado, no pude finalizar mis prácticas de forma presencial debido al Covid-19, cosa que, como he comentado a lo largo de la investigación, ha limitado la observación y la puesta en práctica de mi actividad. Aun así, pude finalizar con éxito la propuesta y realizar las presentaciones vía Meet. No obstante, este aspecto ha influido negativamente en la interacción y relación del alumnado debido a la escasa formación y falta de costumbre a la hora de trabajar a través de internet.

Además, la actividad abarca un total de 10 sesiones. Un periodo de tiempo corto para llegar a afirmar conclusiones relevantes sobre la aplicación didáctica.

Como propuesta de mejora considero que es esencial el compromiso por parte de los docentes. La formación permanente de éstos y el análisis de sus propias prácticas mejorarían y fomentarían la renovación continua de las metodologías en las aulas. Alejándose así de la metodología unidireccional para alcanzar la bidireccionalidad.

Además, dada la nueva realidad a la que parece que se encamina el sistema educativo, considero que es esencial la formación, tanto de alumnos como de profesores, en competencias digitales. Un factor clave para impulsar un cambio metodológico en la labor docente. Un cambio que es necesario para que el uso de las TIC en las aulas suponga una verdadera transformación del sistema educativo actual y no perpetúe los modelos tradicionales. Los profesionales más capacitados tecnológicamente utilizan las nuevas tecnologías con más frecuencia en el aula. Así lo afirma Pozuelo (2014) en su investigación: ¿Y si enseñamos de otra manera?: competencias digitales para el cambio metodológico. En la que afirma también, que los profesores más formados introducen más cambios en su práctica docente y promueven esta formación en competencias digitales entre sus alumnos.

7. CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo es una metodología estudiada por muchos autores y sobre la que existen infinidad de investigaciones que demuestran las ventajas de su uso en las aulas. Además, se trata de una metodología que puede adaptarse y ser aplicada a cualquier nivel educativo y a cualquier área de enseñanza.

Pese a ser conocedores de la multitud de beneficios que pueden aportar las metodologías participativas, son muchos los docentes que no hacen uso de ellas o que, en su defecto, no las utilizan correctamente. Como he comentado ya a lo largo de este trabajo, en las prácticas pude observar como los alumnos llevaban a cabo trabajo en equipo pero no trabajo cooperativo. Así lo reflejan las respuestas de los cuestionarios realizados antes de aplicar la propuesta práctica basada en AC y analizadas anteriormente.

Considero que los alumnos no acostumbran a trabajar de forma cooperativa. Al aplicar la propuesta práctica en el aula, la mayoría de ellos mostraron una actitud individualista derivada de esta falta de costumbre.

Como conclusión a la investigación, me gustaría añadir que puede buscarse una relación positiva entre la metodología utilizada en el aula y el aprendizaje de los alumnos. Tras iniciar la actividad basada en AC pude observar como sesión tras sesión los alumnos iban mostrando mayor interés por su aprendizaje y por alcanzar conjuntamente los objetivos del grupo. El hecho de que los alumnos se impliquen en su aprendizaje implica, a su vez, que aumente su motivación en el mismo. Por tanto, habríamos alcanzado así el objetivo propuesto “Pasar del trabajo en grupo tradicional al trabajo cooperativa en el aula mejorando así la implicación de los alumnos en su aprendizaje y, en consecuencia, su motivación.”

Es evidente que hay muchos aspectos que, por motivos de accesibilidad y tiempo, no recoge esta investigación. Sin embargo, considero que he alcanzado unos resultados relevantes teniendo en cuenta las condiciones en las que se ha llevado a cabo la práctica y su alcance. La situación social marcada por el Covid-19 es para todos excepcional. Pese a todas las limitaciones que ha supuesto para esta investigación, también ha aportado conclusiones relevantes. El AC puede aplicarse en el aula incluso cuando la actividad escolar no es presencial. De hecho, así se ha desarrollado la mitad de la propuesta práctica llevada a cabo en esta investigación. La docencia debe evolucionar hacia la nueva realidad social. Una realidad basada en las nuevas tecnologías, que nos ofrecen infinidad de herramientas para interactuar independientemente de donde nos encontremos. Únicamente necesitamos un dispositivo móvil y conexión, el resto está a nuestro alcance a través de internet. Estar conectados los unos con los otros es posible y, por tanto, es posible impartir clases y aplicar metodologías innovadoras.

Finalmente, me gustaría terminar remarcando la importancia de la formación y el autoanálisis de los docentes en lo que a metodologías participativas se refiere. Motivar a los alumnos e implicarlos en su aprendizaje es posible y está, en gran medida, en manos de los docentes. Creo que es momento de abandonar la docencia en su sentido más tradicional y avanzar hacia un nuevo sistema educativo que se adapte a la nueva realidad social.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, J. (1997). Desarrollando equipos de trabajo en la empresa chilena de hoy. *Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial.*
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom.* Sage.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo,* Madrid España, Editorial Morata.
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R., & Swanson, P. E. (1994). Complex instruction: Higher-order thinking in heterogeneous classrooms. *Handbook of cooperative learning methods*, 82-96.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative learning: a pedagogy for addressing contemporary challenges & critical issues in higher education.* New Forums Press.
- De Haro, E. F. (2010). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.*
- DeVries, D. L., & Edwards, K. J. (1973). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10(4), 307-318.
- Dossier Cicles Formatius, recuperado de <http://www.ceice.gva.es/es>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales De la teoría a la práctica.* Graó.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario?
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 680-688.
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. *Trillas, Sevilla.*
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning.
- Fraile, C. L. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, (4), 59-76.
- Fuster, B. (2008). El Aprendizaje Cooperativo en el Ámbito Universitario: Una Aplicación a la Asignatura Economía Departamento Análisis Económico Aplicado. *Universidad de Alicante. Recuperado el, 24.*

- Gavilán, P., & Alario, R. (2010). Una metodología con futuro, Principios y aplicaciones. *Madrid: CCS.*
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación xx1, (5), 227-247.*
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. *Research on motivation in education, 2, 249-286.*
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.* Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school.* ASCD.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1997). El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona? *Universidad de Minesota.*
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos.
- León del Barco, B; Gozalo, M; Felipe, E; Gómez, T; y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos.* Badajoz: Editorial @becedario
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos, 6, 13-25.*
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.
- Lobato, C. (1997) Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica, 4, 59-76.*
- Martínez, R. (2007). Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. *Formación Profesional e Innovación Educativa. Ministerio De Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Madrid, 11-24.*
- Olmo, F. M. (2002). *El cuestionario: Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales.* Laertes.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud, 4.*
- Pozuelo Echegaray, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera?: competencias digitales para el cambio metodológico.

Pujolás, P. (2003). La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo. *Documento de trabajo*, en P. Pujolás (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 1-17.

Reeve, J., Raven, A. M. L., & Besora, M. V. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Salvador, C. C., & Álvarez, R. C. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 335-352). Alianza.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation* (Vol. 1234). New York: Teachers College Press.

Slavin, R. E., & Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Slavin, R. E. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of research and development in education*, 12(1), 39-49.

Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal*, 32(2), 321-351.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Temporalización

A continuación se muestra la temporalización correspondiente a los meses de estancia en prácticas:

FEBRERO




L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	

MARZO

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ABRIL

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

-  AC en el aula
-  Festivos
-  Días con clase

Anexo 2 – Subtemas

Estos son los cinco temas propuestos para el trabajo en grupo. Cada uno de los conceptos será trabajado por un grupo que deberá prepararse el contenido para posteriormente explicarlo al grupo-clase.

Subtema 1

¿Por qué no han muerto las tarjetas de visita? Investiga cómo hacer un buen uso de ellas, como crear un buen diseño, cuáles son sus funciones, etc. Utiliza la web [Vistaprint](#) para crear una buena tarjeta de visita de tu negocio.

Subtema 2

¿Cómo saben las empresas lo que queremos comprar?

Estudia que es el Big Data y como lo utilizan las empresas para condicionar nuestro consumo.

Los primeros 10' de este video [NO POR SER!](#) Te pueden ayudar mucho a entender este concepto.

Subtema 3

Busca información sobre qué es y cómo funciona [Google Trends](#) y utilízalo para analizar palabras relacionadas con tu web y tu blog.

Compara los resultados de búsqueda de las palabras y escoge las mejores para tu web.

Subtema 4

¿Conoces el internet de las cosas? Investiga sobre este concepto y plantea algunos usos que pueda tener.

El artículo [Insurtech](#) sobre el uso de “internet de las cosas” en seguros o el video [¿Qué es y cómo funciona?](#) Te pueden ayudar.

Subtema 5

Compara las [estrategias de venta web](#) y venta presencial, destaca los aspectos más relevantes de cada modalidad.

Ten en cuenta estos dos conceptos: [¿De verdad compras lo que quieres?](#) Y [Compra por impulso](#) .

Anexo 3- Competencias, contenidos y objetivos de la UD.

Tabla 3: Competencias, contenidos y objetivos de la UD.

COMPETENCIAS

a, b, e, f, k, l, m, p, s.

CONTENIDOS

9. La comunicación escrita.
10. Modelos de documentos escritos en la empresa.
11. El correo electrónico.
12. El correo electrónico como herramienta de comunicación masiva.
13. El marketing automatizado.
14. La gestión de la documentación comercial a través de un ERP.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

15. Analizar y confeccionar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa, identificando la tipología de estos y su finalidad, para gestionarlos.
16. Analizar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa reconociendo su estructura, elementos y características para elaborarlos.
17. Analizar las posibilidades de las aplicaciones y equipos informáticos, relacionándolas con su empleo más eficaz en el tratamiento de la información para elaborar documentos y comunicaciones.
18. Reconocer las técnicas de atención al cliente/usuario, adecuándolas a cada caso y analizando los protocolos de calidad e imagen empresarial o institucional para desempeñar las actividades relacionadas.
19. Identificar modelos, plazos y requisitos para tramitar y realizar la gestión administrativa en la presentación de documentos en organismos y administraciones públicas.

Anexo 4- Rúbrica de evaluación de la presentación.

FECHA: _____

MIEMBROS DEL GRUPO: _____

TÍTULO DE LA PRESENTACIÓN: _____

0= mal

1= regular

2= bien

3= muy bien

4= excelente

CRITERIOS VALORACIÓN DIAPOSITIVAS	0	1	2	3	4	sobre 10
1. Presentación: En la primera diapositiva aparecen el título, auto						
2. Aspectos técnicos: Diapositivas con frases cortas y fáciles de leer, tamaño de la letra adecuado, fondo que facilita la lectura y equilibrio entre imágenes y texto.						
3. Organización de la información del PowerPoint: Es coherente y puede seguirse con facilidad.						
4. Sintaxis y ortografía: Las diapositivas carecen de errores gramaticales u ortográficos y están redactadas con sus propias palabras.						
5. Tiempo: La presentación tiene una duración mínima de 20 min exigida en la actividad.						
CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL GRUPO QUE PRESENTA						
6. Utilizan las diapositivas solo como soporte, sin pararse a leer.						
7. La presentación demuestra creatividad y resulta interesante.						
8. El grupo demuestra que ha trabajado el tema y tiene dominio sobre el mismo.						
9. Concluyen la exposición haciendo referencia a las fuentes utilizadas.						

Sobre 10: para 0 es 0, para 1 es 2.5, para 2 es 5, para 3 es 7.5, para 4 es 10