

Actitudes de los estudiantes del español y francés hacia el aprendizaje cooperativo

Šantek, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:216136>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

STAVOVI STUDENATA ŠPANJOLSKOG I FRANCUSKOG JEZIKA O
SURADNIČKOM UČENJU

Studentica:

Helena Šantek

Mentorica:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 14/07/2021

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL ESPAÑOL Y FRANCÉS HACIA EL
APRENDIZAJE COOPERATIVO

Estudiante:

Helena Šantek

Asesora:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 14/07/2021

SAŽETAK:

U suvremenoj nastavi stranih jezika često su prisutne grupne aktivnosti u kojima učenici rade zajedno kako bi riješili neki problem. Takav način rada naziva se suradničko ili grupno učenje. Autor Trujillo (2002) smatra da grupne aktivnosti rezultiraju boljim poznavanjem koncepata te učenici, u radu s drugima, usavršavaju svoje komunikacijske i lingvističke kompetencije. Također, autor tvrdi da rad u grupi pridonosi razvijanju socijalnih vještina i sposobnosti rješavanja problema.

Ovaj diplomski rad bavi se stavovima studenata španjolskog i francuskog jezika o suradničkom učenju. Analizirat ćemo stavove studenata o suradničkom učenju i njihova iskustva u vezi s tim načinom rada. Utvrdit ćemo percipiranu zastupljenost suradničkog učenja u nastavi na pojedinoj studijskoj grupi te prikupiti studentske prijedloge za nastavnu praksu na sveučilišnoj razini.

U prvom dijelu rada detaljno ćemo prikazati koncept suradničkog učenja i ulogu koju takav način rada ima u nastavi stranih jezika. Također, govorit ćemo o osnovnim načelima i smjernicama organizacije takvih aktivnosti te istaknuti uloge nastavnika. Predstaviti ćemo prednosti, ali i nedostatke takvog načina učenja, te pokušati utvrditi njegovo mjesto u nastavi stranih jezika.

U drugom dijelu ćemo prikazati rezultate našeg istraživanja o stavovima studenata prema suradničkom učenju kao i prema percipiranoj zastupljenosti tog načina rada na studiju. Sudionici istraživanja su studenti francuskog i španjolskog jezika, a podaci će se prikupiti pomoću upitnika. Očekujemo da će rezultati istraživanja pokazati da neki studenti imaju pozitivan stav prema takvom načinu rada i smatraju da grupne aktivnosti olakšavaju i pospješuju proces učenja stranog jezika. S druge strane, neki studenti će pokazati otpor prema takvim aktivnostima, a razlozi njihovog negativnog stava su različiti. Također, očekujemo da je, prema mišljenju studenata, suradničko učenje srednje zastupljeno u sveučilišnoj nastavi na obje studijske grupe. Na kraju ćemo se osvrnuti i na ideje studenata za poboljšanje organizacije grupnih aktivnosti u nastavi stranih jezika.

KLJUČNE RIJEČI: suradničko učenje, grupno učenje, rad u grupi, strani jezik, modeli učenja, aktivna nastava

RESUMEN:

En la educación contemporánea de las lenguas extranjeras podemos notar la presencia de las actividades grupales en las que los alumnos trabajan juntos con el fin de resolver un problema. Este tipo de trabajo se denomina el aprendizaje cooperativo. El autor Trujillo (2002) considera que las actividades grupales resultan con un mejor entendimiento de los conceptos y que, trabajando con otras personas, los alumnos perfeccionan sus competencias comunicativas y lingüísticas. Asimismo, el autor afirma que el trabajo en grupos apoya el desarrollo de las habilidades sociales y de resolución de problemas.

Esta tesina trata sobre las actitudes de los estudiantes de la lengua y literatura francesa y española hacia el aprendizaje cooperativo. Analizaremos las actitudes de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo y sus experiencias con este tipo de trabajo. Compararemos la presencia percibida del aprendizaje cooperativo en los Departamentos de Filología Francesa y Española y recopilaremos las sugerencias de los estudiantes con respecto al uso de este tipo de trabajo en la educación.

En la primera parte del trabajo, explicaremos profundamente el concepto del aprendizaje cooperativo y el papel que este tiene en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Igualmente, hablaremos de los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, de las maneras de organizar este tipo de actividad y del papel que tiene el profesor. Presentaremos las ventajas, pero también las desventajas del aprendizaje cooperativo y trataremos establecer su lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la segunda parte del trabajo, mostraremos los resultados de nuestra investigación sobre las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje cooperativo e, igualmente, sobre la presencia percibida de este tipo de actividad en la facultad. Los participantes de la investigación serán estudiantes de la lengua y literatura francesa y española y los datos serán recopilados a través de un cuestionario. Opinamos que los resultados de la investigación demostrarán que algunos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje cooperativo y consideran que las actividades grupales facilitan y mejoran el proceso de la enseñanza de una lengua extranjera. Por otro lado, algunos estudiantes se oponen a este tipo de actividades y las razones de esta actitud negativa son variadas. Asimismo, pensamos que, según la opinión de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo será establecido como medio presente en ambos estudios. Al final, hablaremos de las ideas de los estudiantes para mejorar la organización de las actividades grupales en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupos, trabajo grupal, lengua extranjera, modelos de aprendizaje, enseñanza activa

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. APRENDIZAJE COOPERATIVO	3
2.1. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	8
2.2. DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	12
3. EL PAPEL DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS ...	14
4. ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	19
4.1. PAPEL DEL PROFESOR.....	24
5. INVESTIGACIONES PREVIAS DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	30
6. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL ESPAÑOL Y FRANCÉS HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	33
6. 1. OBJETIVOS	33
6.2. PARTICIPANTES.....	34
6.3. METODOLOGÍA.....	35
6.4. RESULTADOS.....	35
6.4.1 DISCUSIÓN	49
7. CONCLUSIÓN	50

1. INTRODUCCIÓN

En términos generales, el ser humano puede aprender de tres maneras: de manera individual, competitiva o cooperativa (Santos Rega, 1990). Cualquier actividad, en cualquier materia, puede estructurarse de una de estas maneras por lo que, estos tres estilos o estructuras de aprendizaje están muy presentes no solamente en instituciones escolares, sino también en los lugares de trabajo.

En primer lugar, el aprendizaje individual implica que los individuos trabajan solos para alcanzar objetivos individuales que no están relacionados con los objetivos de sus compañeros. Es decir, los resultados finales no se relacionan ni positiva ni negativamente con los resultados de los otros. En suma, en el aprendizaje individual cada persona trabaja por sí misma a su ritmo independientemente de los demás.

En segundo lugar, en los contextos escolares y de trabajo es posible notar elementos de competición. En el aprendizaje competitivo hay dos objetivos: el primer objetivo es "ser el/la mejor" y el segundo aprender. La idea de "ganar" está presente en todas nuestras relaciones interpersonales: en el deporte, en los negocios, en la política, etc. Sin embargo, se ha mostrado que la competición provoca la ansiedad, el egoísmo, la falta de confianza en sí mismo, el deterioro de la comunicación y la agresividad (Gamble, 2002). Del mismo modo, la competición puede reducir la productividad porque, en una situación competitiva, las personas que piensan que tienen la oportunidad de ganar tienen una motivación muy alta mientras que las personas que notan señales de fracaso tienden a retirarse del concurso. En las clases en las que domina la competición a menudo se establece una jerarquía según el éxito escolar ya que los alumnos empiezan a compararse consciente o inconscientemente lo que influye negativamente en las relaciones interpersonales y en el ambiente de la clase.

En tercer lugar, muchos profesores hoy en día incluyen el aprendizaje cooperativo en sus clases para instruir a sus alumnos en diferentes destrezas. Según el Diccionario de la lengua española (2020) elaborado por la Real Academia Española, el término "cooperar" significa lo siguiente: "obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común". En otras palabras, el aprendizaje cooperativo se puede simplemente definir como trabajo grupal cuyos participantes trabajan juntos intentando resolver un problema. El aprendizaje cooperativo "crea una más grande tolerancia entre las personas, falcita el pensamiento flexible y la capacidad de conformarse con la complejidad de opiniones y de puntos de vista" (Gamble,

2002: 210).¹ En las actividades cooperativas se desarrolla un sentimiento de pertenencia y se acentúa la idea de que somos responsables unos de otros, lo que se opone al individualismo y a la competición.

Algunos autores intentan contrastar el aprendizaje competitivo y el aprendizaje cooperativo. Tal y como lo dice Johnson (1979; en Buljubašić, 2006), al entorno competitivo lo caracterizan los elementos siguientes: poca interacción, poco apoyo de los demás y aumento del miedo al fracaso. Además de esto, el autor destaca que trabajando competitivamente los individuos intentan impedir el éxito de los demás. Sobre esta cuestión, Johnson et al. (1999) constatan que en el aprendizaje competitivo los alumnos trabajan individualmente y en contra de los demás para lograr los objetivos del aprendizaje. En las situaciones competitivas, pocas personas ganan mientras que un gran número de personas falla; el éxito de una persona supone automáticamente el fracaso de alguna otra (Gamble, 2002). Al contrario, según los Johnsons (1979; en Buljubašić, 2006), en el aprendizaje cooperativo se establece mucha interacción, mucha confianza y mucho apoyo entre los incluidos. Aprendiendo en grupos se desarrollan las habilidades sociales y el pensamiento divergente y disminuye el miedo al fracaso. Johnson et al. (1999) observan que el aprendizaje cooperativo forma grupos de alumnos que trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás.

Todos los modelos de aprendizaje tienen algunas ventajas y desventajas. Igualmente, cada persona tiene sus preferencias con respecto de la manera de aprender. Últimamente se pone mucha importancia en la incorporación del aprendizaje cooperativo en las clases gracias a sus numerosas ventajas. El aprendizaje cooperativo no solamente contribuye al desarrollo del conocimiento cognitivo, sino que también ofrece muchas oportunidades para adquirir otras competencias, como las competencias sociales. Sin embargo, es importante crear una clase equilibrada y adaptada a todos los alumnos. "En circunstancias ideales los alumnos saben cómo trabajar solos, aprenden a interactuar y cooperar con sus compañeros, pero también a veces compiten de manera relajada para divertirse" (Johnson y Johnson, 2014; en Kramberger, 2017:1).

¹ traducción de la autora

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Johnson y Johnson (1989, en Gamble, 2002) afirman que está en la naturaleza de cada ser humano el cooperar. En otras palabras, los seres humanos somos seres sociales y necesitamos el contacto unos con otros. Del mismo modo, analizando nuestro pasado, podemos constatar que prosperamos en relación con los demás, lo que da aun más importancia al aprendizaje en grupos. Kramberger (2017) confirma la importancia del aprendizaje cooperativo añadiendo que no podemos lograr ciertos objetivos sin la ayuda de los demás. Al fin y al cabo, la cooperación es indispensable para la supervivencia de la sociedad (Montagu, 1965; en Gamble, 2002).

El aprendizaje cooperativo es un método pedagógico que apareció en los años 1970, primero en Estados Unidos y luego en Canada, Inglaterra, Israel y Australia, gracias a los autores y científicos americanos como Elliot Aronson, David y Roger Johnson y Robert Slavin (Gamble, 2002). Este tipo de aprendizaje se define como la capacidad de trabajar con otras personas, que tienen capacidades y talentos diferentes, con el fin de lograr un objetivo común (Arcand, 1998). A continuación, aparecen algunas definiciones del aprendizaje cooperativo que profundizarán en el concepto.

Como han mostrado Johnson y Johnson (1991, en Gutiérrez, 2017:15) “el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí”. Torrego y Negro (2012, en Gutiérrez, 2017) añaden que los alumnos mejoran sus conocimientos cognitivos y resultados tanto individuales como colectivos gracias al intercambio de información que caracteriza cada actividad cooperativa. Además, el aprendizaje cooperativo tal como lo considera Sáez (2002) puede ser un método pedagógico muy efectivo para el desarrollo de las destrezas sociales, la mejora de la capacidad de resolución de problemas y el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Para que un proceso podría ser considerado cooperativo, tiene que tener ciertas características. Jensen (2003; en Kramberger, 2017) manifiesta cinco elementos del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción directa, habilidades de cooperación y procesamiento grupal.

Primero, la interdependencia positiva es una de las características básicas del aprendizaje cooperativo. En un trabajo que opera a base de la interdependencia positiva, los alumnos

saben que pueden alcanzar sus objetivos solamente si los demás alcanzan los suyos. Es decir, el éxito de un miembro del grupo significa el éxito de otros miembros. Esto ayuda a reducir el egocentrismo e individualismo y aumenta al mismo tiempo la tolerancia y apertura mental (Gamble, 2002). Además, se establece un aprendizaje activo y dinámico en el que los alumnos no solo aprenden unos de otros, sino también enseñan unos a otros. Con el fin de asegurar la interdependencia positiva, según Gamble (2002), hay que establecer objetivos comunes, recompensas del grupo, el reparto de los materiales y distribuir roles a los alumnos (el secretario, el animador, etc.). Howden (1998:2) ilustra la interdependencia positiva con la siguiente frase: "Yo te necesito a ti y tú me necesitas a mí".²

Segundo, cada alumno del grupo tiene una cierta obligación y responsabilidad individual. En otras palabras, el aprendizaje cooperativo potencia el desarrollo del sentimiento de responsabilidad ya que los miembros del grupo dependen directamente unos de otros. Por este motivo, en cada trabajo cooperativo se debería considerar el rendimiento de todos los alumnos y no solamente el resultado final. Además, cuando se evalúa también el trabajo individual dentro de un trabajo grupal, se impide que unos alumnos hagan todo el trabajo y otros sean demasiado pasivos.

Tercero, el trabajo cooperativo se apoya en la interacción directa, es decir, cara a cara. La interacción directa significa que todos los alumnos interactúan y cooperan para resolver el problema de una manera satisfactoria. Igualmente, la interacción directa se refiere al hecho de que los alumnos deben aprender a resolver conflictos y a expresarse sinceramente y sin ambigüedad. Gracias a la interacción directa, los alumnos llegan a conocerse mejor y a confiar unos en otros, lo que facilita la coordinación del trabajo cooperativo.

El cuarto elemento del aprendizaje cooperativo es el uso de las competencias cooperativas. Gamble (2002) considera que las competencias cooperativas (el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de la confianza interpersonal, la comunicación y las habilidades para solucionar los conflictos) tienen el mismo nivel de importancia como las competencias académicas. Por esta razón, el profesor debería incluirlas en sus clases y enseñarlas a sus alumnos, lo que se puede realizar a través de las actividades cooperativas.

El último elemento que constituye el aprendizaje cooperativo es el procesamiento grupal que se refiere a la capacidad de comprobar el entendimiento de la materia y representa una

² traducción de la autora

manera de concluir la actividad cooperativa (Kramberger, 2017). La evaluación grupal se puede manifestar a través de la discusión final de los alumnos sobre el trabajo de cada miembro (Kadum-Bošnjak, 2012). Además de una evaluación hecha por los alumnos, Gamble (2002) hace hincapié en que el profesor también ofrezca una retroalimentación con respecto al funcionamiento del grupo y a los resultados finales.

En conclusión, todos los trabajos cooperativos se basan en la interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción directa, habilidades de cooperación y procesamiento grupal. La interdependencia positiva significa que los alumnos saben que necesitan unos a otros para poder terminar la tarea y, por esta razón, empiezan a sentir una mayor responsabilidad hacia el trabajo grupal. Esta responsabilidad se nota cuando cada miembro del grupo tiene en cuenta la importancia de su aporte para el éxito del grupo y está contribuyendo según sus capacidades. La interacción directa es importante ya que los alumnos pueden resolver una tarea solamente si interactúan, negocian, comparten sus puntos de vista, etc. Asimismo, trabajar con otras personas e interactuar directamente con ellas proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar las habilidades de cooperación. Al final, el procesamiento grupal se refiere a la evaluación final hecha por parte de alumnos y profesores.

En las palabras de Goffin (1987, en Gamble, 2002: 194): "Los verdaderos precedimientos cooperativos deberían proporcionar a los alumnos las oportunidades de negociar, de compartir sus propias ideas y de coordinar sus acciones hacia un objetivo común".³ Más adelante, la autora explica que en cada aprendizaje cooperativo, es necesario que los participantes:

- "tengan los mismos objetivos
- participen en la toma de decisiones
- repartan las ideas y el material
- negocien y regateen
- evalúen su propio progreso"⁴

Describiendo el concepto de aprendizaje cooperativo, Goffin hace hincapié en la negociación, participación y reparto de las ideas de los individuos para lograr una meta común. Muchos expertos apoyan esta definición sosteniendo que el criterio básico de cada cooperación es el reparto. Compartiendo sus puntos de vista, los alumnos no estarán siempre de acuerdo; sin embargo, estas divergencias, no solamente servirán para enriquecer sus

³ traducción de la autora

⁴ traducción de la autora

propias experiencias de vida, sino que los ayudarán a aprender más sobre la vida democrática. De esta manera, los alumnos comprenderán la importancia de llegar a un acuerdo mutuo.

Intentando definir el concepto de aprendizaje cooperativo, algunos autores destacan el aspecto cognitivo y otros insisten en los aspectos afectivos, sociales y morales (Gamble, 2002). Por esta razón, se puede notar que existe "una diversidad de paradigmas y métodos cooperativos que ilustran unas perspectivas y objetivos diferentes" (Gamble, 2002: 199).⁵ En otras palabras, existen diferentes perspectivas del aprendizaje cooperativo.

Dando un matiz diferente al concepto, los autores han desarrollado varios métodos del aprendizaje cooperativo. Davidson (1998, en Gamble, 2002:200) analiza algunos métodos que él considera los más importantes:

- el método *Learning together* de David y Robert Johnson en el que se destacan cinco elementos más importantes de todo trabajo cooperativo: interacción, interdependencia, responsabilidad individual, competencias sociales y análisis de la dinámica del grupo.
- el método *Student Team Learning* de Robert Slavin que "prescribe estrategias que tienen como objetivo promover la cooperación heterogénea para tener en cuenta la diversidad socioeconómica y etnocultural".⁶
- el método *Group Investigation* de Shlomo y Yael Sharan y Rahael Hertz-Lazarowitz que consiste en encontrar respuestas a preguntas de interés común. Es decir, cada alumno explora un aspecto de un tema y luego lo transmite a su equipo para la discusión y síntesis.
- el método *Structural Approach* de Spencer Kagan que se basa en la creación, análisis y aplicación de estructuras que permiten a los alumnos a participar en las interacciones positivas.
- el método *Collaborative Approach* desarrollado por Barne Britton y Torbe y por Reid, Forrestal y Cook que utiliza el diálogo y la discusión para animar a los alumnos a articular sus propios valores y creencias. Este método no está tan estructurado como los otros métodos.

Como hay diferentes métodos del aprendizaje cooperativo y cada uno tiene algunos aspectos positivos, no es posible identificar el mejor (Gamble, 2002). Como lo muestra Gamble (2002), la elección del método depende de diversos elementos como, por ejemplo,

⁵ traducción de la autora

⁶ traducción de la autora

de la filosofía del profesor, de los objetivos didácticos, del tiempo disponible, de los alumnos, etc. Un buen profesor ajusta su manera de enseñar teniendo en cuenta los aspectos anteriores y aprovecha de cada método utilizando los elementos que más le corresponden en un contexto específico. Existen diferentes formas del aprendizaje cooperativo; no obstante, para aclarar el concepto, es también necesario indicar lo que el aprendizaje cooperativo no implica.

Según Kadum-Bošnjak (2012), las situaciones en el aula que no corresponden al aprendizaje cooperativo son las siguientes:

1. los alumnos están sentados juntos, pero trabajan individualmente en diferentes o en las mismas tareas
2. los alumnos trabajan individualmente en una tarea y los alumnos con un mejor rendimiento académico ayudan a los demás
3. un alumno hace todo el trabajo y los demás alumnos son observadores pasivos
4. el profesor, hablando mucho y dando pautas demasiado directas, lleva a cabo toda la actividad cooperativo, por lo que los alumnos nunca tienen la oportunidad de cooperar
5. los alumnos no tienen desarrolladas las competencias sociales de modo que en el grupo no hay diálogos ni intercambios
6. los alumnos están trabajando en equipo, pero saben que al final el profesor recurrirá a la evaluación individual (se trata de aprendizaje cooperativo falso)

Estas situaciones son típicas para la enseñanza tradicional y denotan una participación insuficiente e ineficaz, lo que no corresponde al aprendizaje cooperativo. Ćatić i Sarvan (2008; en Kadum-Bošnjak, 2012) explican que, en estas situaciones, el verdadero proceso de aprendizaje nunca se realiza ya que los conocimientos adquiridos suelen ser mecánicos, es decir, los alumnos no llegan a comprender la materia de una manera más profunda dado que no hay suficiente diálogo, discusión y participación por parte de alumnos.

Otra situación que ocurre en el aula y que puede parecer al aprendizaje cooperativo es cuando los alumnos se ponen a trabajar juntos sin que el profesor lo haya precisado. Esta manera de trabajar no corresponde al aprendizaje cooperativo porque, para que un trabajo sea cooperativo, es imprescindible que el profesor asigne la tarea y establezca algunas reglas de comportamiento (Holi, 2016). Garcés Rodríguez (2006; en Holi, 2016:19) agrega que el aprendizaje cooperativo "excluye cualquier interacción espontánea en la que dos o más estudiantes conversan, se hagan preguntas o interactúen espontáneamente sin que el profesor les haya indicado trabajar con uno o varios compañeros".

Otro ejemplo es la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en grupos (Turrión Borralló, 2013; en Kramberger, 2017). En otras palabras, un aprendizaje en grupo no tiene por qué ser un aprendizaje cooperativo dado que no es suficiente estar cerca físicamente trabajando individualmente en la misma tarea ni tampoco llevar a cabo todo el trabajo y después ayudar a los demás (Smith, 1996; en Kramberger, 2017). En el aprendizaje cooperativo la interacción es imprescindible (Kadum-Bošnjak, 2012) por lo que "aprender en grupos" no es un sinónimo de aprendizaje cooperativo.

Además de la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y aprendizaje en grupos, muchos autores distinguen el aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. La diferencia reside en el hecho de que la cooperación se centra más en el producto final mientras que la colaboración se centra más en el proceso (Sousa, 2019). En otras palabras, en el aprendizaje cooperativo el alumnado es parte activa del proceso, pero es el profesor quien plantea el problema, organiza la actividad y divide las tareas entre los miembros del grupo; al contrario, en el aprendizaje colaborativo la planificación y el desarrollo de la actividad parten de la propia dinámica del grupo. Sobre esta cuestión Gamble (2002) explica que la diferencia entre estos dos conceptos se encuentra en el nivel de autonomía que tienen los aprendientes. Es decir, en el aprendizaje colaborativo los alumnos poseen más autonomía que en el aprendizaje cooperativo. En resumen, "el aprendizaje cooperativo está más enfocado en el/la profesor(a) que toma la responsabilidad (*ownership*) de la tarea; en cambio, el aprendizaje colaborativo está más enfocado en el/la aprendiente" (Gamble, 2002:203).⁷

Para ir concluyendo, una definición más precisa del aprendizaje cooperativo que abarca todas las perspectivas del concepto es la siguiente: "La cooperación en educación es una forma de organizar el aprendizaje que permite a pequeños grupos heterogéneos de alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje comunes apoyándose en una interdependencia que implica una participación plena de cada persona en la tarea" (Gaudet et al., 1998, en Gamble, 2002:199).⁸

2.1. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Las escuelas promouven el aprendizaje profundo que requiere la reflexión y comunicación del pensamiento que se pueden realizar a través de la discusión, escritura, acción e

⁷ traducción de la autora

⁸ traducción de la autora

intercambio (Loiola, 2010; en Lavoie et al., 2012), elementos que se pueden relacionar con el aprendizaje cooperativo. Varios estudios realizados en los contextos secundarios y universitarios demuestran la eficacia y efectos positivos del aprendizaje horizontal, es decir, de alumno a alumno (Lavoie et al., 2012).

El aprendizaje cooperativo es un método que refleja a la escuela moderna. Trabajando en grupos, los alumnos desarrollan mucha autonomía dado que tienen la oportunidad de colaborar con los adultos en la organización de la vida en la clase y en la determinación de las reglas y del funcionamiento del grupo (Ferrer et al., 1997, en Gamble, 2002). En otras palabras, el profesor se aleja de su papel tradicional y, de esta manera, cultiva la autonomía y participación activa de sus alumnos (Lavoie et al., 2012). Como lo explica Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993, en Gamble, 2002:197), "el objetivo de la escuela es favorecer el desarrollo de personas autónomas y creadoras, [...] capaces de cooperar avec otros en la construcción de una sociedad justa integrada en el proyecto de paz mundial basado en el respeto de los derechos humanos y del medio ambiente." ⁹ En definitiva, el aprendizaje cooperativo permite a los aprendientes de participar activamente, tomar decisiones y asumir responsabilidad.

La idea fundamental del aprendizaje cooperativo es que los alumnos descubren y entienden los conceptos complejos más fácilmente si tienen la oportunidad de conversar sobre ellos (Kadum-Bošnjak, 2012). En otras palabras, el aprendizaje cooperativo proporciona a los alumnos la oportunidad de profundizar sus conocimientos gracias a los intercambios entre parejas y en grupos (Lavoie et al., 2012). Asimismo, los intercambios entre los miembros del grupo pueden aumentar el interés y promover el pensamiento crítico. En suma, los individuos desarrollan sus competencias y capacidades gracias a este trabajo interdependiente.

El aprendizaje cooperativo es un método interactivo que tiene dos objetivos: aprender a cooperar y cooperar a aprender (Lavoie et al., 2012). Muchos profesores opinan que las habilidades cooperativas son tan importantes como las habilidades de leer, escribir y contar (Kelly, 1998, en Gamble, 2002). Arcand (1998) distingue tres tipos de competencias cooperativas: competencias relacionadas a la gestión del grupo (por ejemplo, cambiar de sitio sin hacer ruido); competencias relacionadas a la calidad del aprendizaje (por ejemplo, practicar escucha activa); competencias interpersonales y sociales (por ejemplo, expresar el desacuerdo con respecto). Otras competencias cooperativas que se enseñan a través del

⁹ traducción de la autora

aprendizaje cooperativo son la apertura a los demás, la igualdad de los seres humanos, la confianza, el derecho a equivocarse, la ayuda mutua, el compromiso y la solidaridad (Howden y Kopiec, 2000; en Lavoie et al., 2012). Durante una actividad cooperativa los alumnos también pueden desarrollar un lenguaje no verbal positivo, las habilidades de compartir sentimientos, aportar ideas y evaluarse a sí mismo y a los demás (Kramberger, 2017). Las competencias cooperativas incluyen igualmente las competencias sociales. En un trabajo cooperativo los alumnos pueden aprender una serie de habilidades sociales, como por ejemplo "aprender a escuchar, a apoyar el uno al otro, a criticar de manera constructiva, en fin a caminar hacia la cooperación" (Ferrer et al., 1997; en Gamble, 2002:198).¹⁰ Según Vizek Vidović (2014), los alumnos que tienen las competencias cooperativas más desarrolladas pueden servir de modelo a otros alumnos; sin embargo, el profesor sigue teniendo un papel muy importante y debe ayudar a los alumnos a desarrollarlas. En definitiva, para asegurar el éxito de las actividades cooperativas, los alumnos tienen que desarrollar las competencias cooperativas.

Aunque algunos profesores, como lo indican Rouiller y Howden (2010; en Lavoie et al., 2012), piensan contrariamente, las habilidades cooperativas, muy apreciadas en el mercado laboral, no se consideran innatas y, por lo tanto, deben ser definidas y explicadas explícitamente en el contexto escolar. La enseñanza explícita de las competencias cooperativas puede ocurrir, por ejemplo, durante una presentación previa de la actividad cooperativa en la que los alumnos, junto al profesor, enumeran los comportamientos y gestos propios al trabajo cooperativo. Posteriormente se puede elaborar una ficha de observación al respecto a los comportamientos y gestos retenidos (Lavoie et al., 2012). Igualmente, en las primeras etapas de la actividad cooperativa podemos explícitamente decir qué competencia cooperativa queremos practicar (Arcand, 1998). Por ejemplo, un alumno que quiere practicar la competencia "cada uno a su turno" no interrumpirá otros miembros del grupo, sino que utilizará otra estrategia como, por ejemplo, "pedir permiso para hablar". Después de la actividad, podemos evaluar la práctica de la competencia escogida.

Good y Brophy (1995; en Vizek-Vidović et al., 2014) exponen otras ventajas del trabajo en grupos pequeños:

1. la enseñanza se puede adaptar a las necesidades específicas de los alumnos en grupos

¹⁰ traducción de la autora

2. el profesor puede supervisar el trabajo de los alumnos en grupo y proporcionar retroalimentación
3. los alumnos tímidos y los que no tienen mucho éxito escolar probablemente se sentirán más cómodos hacer preguntas en un grupo pequeño que enfrente de toda la clase
4. los alumnos trabajarán más si el profesor los supervisa y gestiona
5. los alumnos probablemente asumirán más responsabilidad hacia la tarea

Un profesor en la secundaria describe su experiencia con el aprendizaje cooperativo y todas las ventajas que este ofrece (Clarke, 1992, en Gamble, 2002:199):

"Aproximadamente tres semanas después de haber comenzado a utilizar los métodos de aprendizaje cooperativo, noté un ambiente agradable que se había establecido en el aula. Los alumnos aprecian y apoyan los unos a los otros. Los alumnos son atentos con los demás, se hacen preguntas y no vacilan a ayudarse. El trabajo en grupos limitados me permitió desplazarme en el aula y mejor conocer a los alumnos mirándolos trabajar juntos."¹¹

En relación al testimonio del profesor, podemos destacar que el aprendizaje cooperativo puede favorecer un ambiente agradable en las clases en el que los alumnos se ayudan y apoyan. Además, el profesor indica que el aprendizaje cooperativo le permite a conocer mejor a sus alumnos. No obstante, lo contrario es también cierto: cuando los aprendientes trabajan juntos, tienen la oportunidad de conocer mejor a sus compañeros, lo que contribuye a la creación de un ambiente favorable en el aula a largo plazo.

Para ir concluyendo, el aprendizaje cooperativo tiene muchas ventajas dando lugar a la expresión, pluralismo, igualdad, diálogo y resolución no violenta de conflictos (Ferrer, 1996, en Gamble, 2002). Incorporando el aprendizaje cooperativo en nuestra enseñanza, los alumnos, ya en la adolescencia, tienen la oportunidad de participar en una discusión, asumir responsabilidad y pensar críticamente (Buljubašić, 2006). En otras palabras, en el proceso de trabajo cooperativo los alumnos aprenden a entender diferentes opiniones y reconciliar diversos puntos de vista, lo que les ayudará posteriormente en la vida laboral (Gutiérrez del Moral, 2009; en Kramberger, 2017). El trabajo cooperativo incentiva el aprendizaje más profundo, desarrolla las competencias cooperativas y la autonomía de los alumnos. Sin embargo, como todo tipo de aprendizaje, este también tiene algunos aspectos desfavorables.

¹¹ traducción de la autora

2.2. DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Teniendo en cuenta los objetivos del aprendizaje y otros factores, se debe recurrir a la técnica apropiada. Para poder utilizar el método adecuado, el profesor debe conocer los beneficios que aporta cada tipo de aprendizaje. Chamberland y sus colegas (1995; en Lavoie et al., 2012) afirman que, sin la formación previa, el profesor se puede encontrar confrontado a diferentes dificultades que ponen en cuestión la elección del aprendizaje cooperativo. Aunque el aprendizaje cooperativo aporta efectos positivos, no está adecuado en todos los contextos ya que contiene ciertas desventajas o, por lo menos, incertidumbres (Lavoie et al., 2012). El aprendizaje cooperativo es un método limitado lo que igualmente nos dice Gamble (2002:213): "El uso rígido del aprendizaje cooperativo en todas las situaciones de aprendizaje es indudablemente contraindicado."¹²

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo no se demuestra apropiado para el aprendizaje de los hechos (Gamble, 2002). Para lograr el conocimiento factual es preferible utilizar algún otro método como las actividades individuales o, incluso, la competición. En segundo lugar, en un trabajo cooperativo es obligatorio que los individuos aprendan a ayudar y a recibir ayuda. Según Kelly (1998; en Gamble, 2002), el primer obstáculo al aprendizaje cooperativo reside en el hecho de que los alumnos no quieren aceptar ayuda de sus compañeros para evitar ser juzgados negativamente. En muchas clases domina el pensamiento que no se debería pedir ayuda o que, ofreciendo ayuda a otra persona, la humillamos (Gamble, 2002). Muchos otros autores, como Gaudet et al. (1998; en Gamble, 2002), destacan la importancia de aprender a ayudar; sin embargo, la utilidad de las actividades cooperativas también depende del tipo de ayuda que ofrecen los compañeros unos a otros. Está demostrado que el hecho de recibir explicaciones tiene efectos positivos en la realización de la tarea, pero estas explicaciones deben ser completas (Jacob, 1999; en Gamble, 2002). En otras palabras, si los alumnos necesitan ayuda y sus compañeros les proporcionan solamente la respuesta o un nivel de ayuda inferior de lo que necesitan, el aprendizaje se dificulta (Gamble, 2002). Una investigación realizada por Jacob (1999; en Gamble, 2002) manifiesta que menos de una mitad de la ayuda ofrecida por los compañeros consiste en dar explicaciones completas. Además, la investigadora añade que los alumnos tienen muchas ocasiones para ofrecer ayuda a sus compañeros, pero no aprovechan de ellas. Al final, queremos destacar que ofrecer ayuda a otra persona no significa hacer toda la tarea en su lugar, sino asegurarle el mejor aprendizaje.

¹² traducción de la autora

Utilizando el aprendizaje cooperativo en el aula, los alumnos pueden desarrollar varias competencias y aprender más del tema y de sí mismos; no obstante, el aprendizaje cooperativo no es un método que conviene a todos los individuos (Baudrit, 2005; en Lavoie et al., 2012). En razón de algunas características personales como, por ejemplo, extroversión e introversión, los individuos se sienten cómodos e, incluso, prosperan en diferentes situaciones y circunstancias. Es decir, hay que tener en cuenta que en el aula los alumnos se comportan diferentemente y necesitan un apoyo diferente (Vizek Vidović, 2014). Sin embargo, se ha mostrado que el aprendizaje cooperativo puede aportar algunos beneficios a todo tipo de personas, incluso a las personas introvertidas, pero, para que esto ocurra, la actividad cooperativa tiene que estar bien organizado y tener lugar en grupos pequeños. Incluso, se presenta muy importante que cada individuo sepa su papel dentro del grupo porque la participación es más fácil cuando todos los miembros del grupo saben exactamente cómo pueden contribuir. En cuanto a los alumnos extraordinarios, ellos generalmente tienen éxito en todo tipo de dinámicas grupales; no obstante, en algunos reagrupamientos pueden sentir frustración ya que piensan que deben "compensar para mantener su nivel de rendimiento" (Howden, 1998).¹³ Esta injusticia que experimentan los alumnos extraordinarios es válida ya que durante un trabajo grupal a veces algunos alumnos, poco motivados e interesados, limitan su participación. Esta participación insuficiente puede también ser el resultado de algunas creencias de estos alumnos. Por ejemplo, los alumnos que tienen un complejo de inferioridad y creen que no tienen mucho a aportar no tienden a esforzarse como lo hacen los alumnos con autoestima alta.

Considerando las desventajas y limitaciones del aprendizaje cooperativo, este no debería dominar en las aulas. Es más, es necesario encontrar un equilibrio entre el trabajo individual, competitivo y cooperativo dado que el trabajo individual aporta una valorización necesaria de los esfuerzos personales y la competición puede servir como un método de aprender a hacerse cargo de su vida (Gamble, 2002). En conclusión, el aprendizaje cooperativo no es una respuesta a todos los problemas de la escuela moderna (Gamble, 2002).

¹³ traducción de la autora

3. EL PAPEL DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

“La lengua existe para ser un medio de comunicación que usamos para expresar varios tipos de emociones, preferencias y querencias” (Holi, 2016:25) y, por lo tanto, el objetivo fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es capacitar al alumno a comunicarse en ella. Las actividades cooperativas tienen un lugar muy importante en las clases de las lenguas extranjeras dado que favorecen la expresión e interacción oral (Bertrand, 1998; en Lavoie et al., 2012). En el contexto de la didáctica de lenguas, el aprendizaje cooperativo recibe el nombre de Aprendizaje Cooperativo de la Lengua (Marcos García, 2009).

En la enseñanza de segundas lenguas el objetivo primordial es desarrollar la competencia comunicativa. Según El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), la competencia comunicativa se refiere a tres competencias: la competencia lingüística, la competencia discursiva y la competencia sociocultural. El aprendizaje cooperativo puede ser una eficaz herramienta a la disposición del docente para el desarrollo de la competencia lingüística que incluye cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita (Marcos García, 2009).

La manera ideal de aprender una lengua es a través de la práctica interactiva, lo que también nos confirma Martínez Agudo (2003; en Kramberger, 2017:3): “Por regla general, el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo, dinámico e interactivo”. En un trabajo cooperativo los alumnos adquieren la lengua de una manera natural y desarrollan las competencias lingüísticas, pero a través de actividades bien estructuradas con objetivos claramente especificados (Marcos García, 2009). Una lengua extranjera se aprende “en un entorno interactivo donde la interacción representa una parte fundamental en el aprendizaje lingüístico” (Sekulić, 2014:2-3).

Según Trujillo (2002; en Kramberger, 2017), el aprendizaje cooperativo puede utilizarse para el aprendizaje de la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera porque el aducto (*input*) y educto (*output*) se producen de una manera espontánea, realista y natural. Otro aspecto positivo del aprendizaje cooperativo es que “estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos” (AA. VV., 2008). En otras palabras, los alumnos, trabajando en un grupo, pueden interactuar con los demás en la lengua meta y de la lengua meta, lo que también puede aumentar el interés y la motivación de los individuos.

Durante la formación de los grupos es importante tener en cuenta los distintos niveles de conocimiento de la lengua que tienen los alumnos porque en un grupo heterogéneo los alumnos pueden producir muestras de la lengua que a los demás les pueden servir como aducto. Es decir, los alumnos que tienen un conocimiento más bajo pueden aprender de los que saben más. Sin embargo, se presentan algunas limitaciones a esta propuesta ya que, en actividades cooperativas, los alumnos también pueden estar expuestos a muestras de lengua y a una retroalimentación imperfecta (AA. VV., 2008). Por esta razón, es importante que el profesor supervise el trabajo de los grupos y, siempre que sea posible, intente aclarar las dudas lingüísticas. Además, Malekoff (1997; en Holi, 20016) explica que es normal que en los grupos surjan problemas; el profesor debe ayudar solucionarlos.

El aprendizaje cooperativo ofrece la oportunidad de aprender la lengua meta en una situación más auténtica. En otras palabras, trabajando en grupos, los alumnos pueden trabajar los contenidos lingüísticos de una manera interactiva similar a la interacción en las situaciones reales (Kramberger, 2017). Por esta razón, el profesor puede optar por una actividad cooperativa con el fin de practicar la interacción oral (Vallès y Julián, 2014; en Kramberger, 2017). Esta práctica de la interacción oral puede resultar con la espontaneidad comunicativa muy deseada en las clases de lenguas (Sekulić, 2014). Sin embargo, si utilizamos el aprendizaje cooperativo con el fin de practicar la producción oral, el profesor debe intentar impedir que los alumnos utilicen su lengua materna. Además del desarrollo de la comprensión y expresión oral, este tipo de trabajo es aplicable para el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita o para el aprendizaje de gramática y vocabulario (Marcos García, 2009).

Para desarrollar la competencia comunicativa, Marcos García (2009) sugiere utilizar varias técnicas. Para el desarrollo de la comprensión oral, se puede emplear la técnica *puzzle* o torbellino de ideas. La técnica *puzzle* o rompecabezas consiste en hacer escuchar a cada miembro del grupo un documento diferente o fragmento diferente del mismo documento. Los alumnos que han escuchado el mismo documento aclaran ideas juntos para poder transmitirlos a los alumnos que han escuchado otro documento. Torbellino de ideas se realiza tras la escucha de un documento cuando los miembros del grupo lanzan ideas sobre el contenido del documento. El grupo debe decidir cuál idea corresponde mejor con el contenido del documento. La comprensión escrita también se puede desarrollar utilizando la técnica rompecabezas. Esta técnica nos puede ayudar especialmente si los alumnos tienen un nivel de conocimiento de lengua diferente dado que podemos proporcionar a cada alumno un texto

adaptado a su nivel. Para practicar la expresión oral, se podría utilizar la técnica "entrevista en tres pasos". El procedimiento de esta actividad comienza con una pregunta relacionada con el tema de la clase, por ejemplo: "Cómo imaginamos nuestro futuro profesional?". Cada alumno expone ante la clase sus esperadas etapas profesionales en forma resumida. Luego se forman parejas que han expuesto una información semejante y se hacen preguntas relacionadas con el tema. Después de esto, los alumnos se separan para formar grupos de cuatro personas en el que cada miembro transmite la información recibida anteriormente de su pareja. Los alumnos tienen una pequeña discusión y rellenan una tabla con los siguientes datos: nombre, lugar, establecimiento, profesión, salario, características. De esta manera, los alumnos hacen el balance final. Luego, con la ayuda de los portavoces, cada grupo expone sus resultados y se sacan conclusiones sobre el futuro profesional de los alumnos de esta clase. Esta técnica representa una verdadera conversación en la que se intercambian informaciones. Igualmente, para el desarrollo de la expresión oral, podemos utilizar el torbellino de ideas. Por ejemplo, los alumnos, formados en grupos, tienen que resolver un problema de la vida cotidiana. Durante el trabajo, los alumnos analizan todas las propuestas y debaten para encontrar la solución más apropiada. Por último, la técnica denominada "la improvisación" puede ser otra herramienta para la práctica de la expresión oral. Esta técnica consiste en desarrollar una pequeña historia. Por ejemplo, el profesor lee el comienzo de una historia y pide al miembro 1 de cada grupo que la continúe; por ejemplo, que describa la casa del personaje. Al cabo de unos minutos, el profesor continúa la historia y pide al miembro 2 que desarrolle otro aspecto de la historia, por ejemplo, que cree una conversación entre dos personajes. Esta actividad se elabora hasta que todos los miembros del grupo hayan participado y colaborado en la creación de la historia. Para las actividades de expresión escrita, también podemos utilizar la técnica "la improvisación". Además, se presenta muy útil la técnica denominada "prohibido tomar apuntes" desarrollada por Cassany (2004; en Marcos García, 2009). Escuchando un documento oral o una explicación del profesor, los alumnos pueden anotar solamente diez palabras o tres ideas relacionadas al texto. Luego en grupos elaboran un resumen apoyándose en estas palabras anotadas.

Además de estas cuatro competencias lingüísticas, el aprendizaje cooperativo también puede servirnos para la enseñanza de la competencia gramatical, lexicial y sociocultural (Marcos García, 2009). Actualmente la gramática se intenta enseñar de manera inductiva: los alumnos, a partir de algunos ejemplos, solos forman la regla gramatical. Si queremos incorporar el aprendizaje cooperativo para la enseñanza inductiva de la gramática, podemos

proporcionar a los alumnos un texto gramaticalmente incorrecto y ellos, en grupos, reflexionan e intercambian opiniones con el fin de resolver las dudas lingüísticas. Al final, cada grupo expone sus resultados, es decir el texto gramaticalmente correcto, e intenta resolver las dudas que el resto de la clase pueda tener. Esta exposición puede ser acompañada de un documento visual elaborado por los mismos estudiantes. Otro aspecto de la lengua que puede trabajarse a través del aprendizaje cooperativo es el léxico. Hoy en día, se intenta evitar la elaboración de largas listas de vocabulario y se acentúa la importancia del aprendizaje de nuevas palabras en contextos de comunicación real. Según Marcos García (2009:8), "hay que establecer unas redes semánticas que nos ayuden a colocar cada nuevo término junto a las palabras que tienen alguna relación léxica, semántica o gramatical: intención comunicativa, sinónimos, antónimos, derivaciones, colocaciones...". Para establecer estas redes semánticas, se presenta útil elaborar los mapas conceptuales. Esta actividad podría realizarse en grupos en los que los alumnos tienen las siguientes tareas: intentan localizar los términos según el tema, buscan en el diccionario los términos desconocidos, etc. Del mismo modo, se puede elaborar un glosario: ficha que incluye el término, su definición y relación con otras palabras, igual que algunas características gramaticales. Para el aprendizaje de los aspectos socioculturales, se puede utilizar un aprendizaje de descubrimiento, lo que Richards and Rodgers (2003:195) denominan *proyectos cooperativos*. En un proyecto cooperativo los alumnos buscan una información y la elaboran colaborando con otros miembros del grupo. Los alumnos investigan el tema, que puede ser el mismo o diferente para cada grupo, utilizando varios recursos como la consulta en la biblioteca, medios audiovisuales, Internet...

Para poder desarrollar la competencia comunicativa y aprovechar de los beneficios que ofrece el aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen que superar el miedo que sienten hacia la lengua. Es necesario incorporar este tipo de trabajo en las clases de las lenguas extranjeras para enseñar a los alumnos que los errores son inevitables y forman parte del proceso de aprendizaje (Martínez, Agudo, 2003; en Kramberger, 2017). Además, hay que enseñarles a respetar unos a otros dado que, especialmente en la adolescencia, los alumnos temen las reacciones de sus compañeros de clase y no se sienten muy cómodos hablando en la lengua meta (Gómez, 2012; en Kramber, 2017). Cada alumno tiene que saber que forma parte igualitaria del grupo (Holi, 2016).

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que el docente puede utilizar en sus clases de lenguas extranjeras para fomentar la interacción oral en una situación auténtica. Las actividades cooperativas, gracias a esta interacción directa de los alumnos, facilitan la

realización de los enfoques comunicativos. En consecuencia, no es sorprendente que en los manuales que se basan en los enfoques comunicativos aparezcan tantas actividades cooperativas. De esta manera se destaca la importancia del trabajo en grupos o en parejas para la adquisición de una lengua extranjera (Jacobs, 1997; en Holi, 2016). En suma, las actividades cooperativas desarrollan las competencias cooperativas, cognitivas y, en el contexto de las clases de lenguas extranjeras, las competencias lingüísticas.

4. ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para asegurar el éxito de las actividades cooperativas, se considera muy importante su organización. La organización del aprendizaje cooperativo consiste en tomar decisiones con respecto a diferentes elementos como, por ejemplo, el tamaño del grupo, la composición del grupo y otros aspectos similares. Antes de empezar, vale destacar que todavía no tenemos informaciones más exactas sobre el tamaño y composición ideal de los grupos (Lavoie et al., 2012).

En lo concerniente a los reagrupamientos posibles, Lavoie et al. (2012:4) presentan cinco tipos: ¹⁴

1. grupos informales (*groupes informels*): formados espontáneamente durante la clase
2. grupos formales (*groupes formels*): formados por el profesor
3. grupos asociados (*groupes associés*): cuando dos grupos intercambian informaciones
4. grupos representativos (*groupes représentatifs*): cuando un miembro del grupo presenta a los representativos el reporte de sus actividades
5. grupos básicos (*groupes de base*): formados para un trabajo que se escalona a lo largo de varias semanas

En base de la duración de la existencia de los reagrupamientos, Marcos García (2009; en Kramberger, 2017) distingue tres tipos: el primer tipo son los grupos que se forman para realizar una o más actividades cooperativas en una clase; el segundo tipo son los grupos más formales que trabajan juntos durante varias semanas; el tercer tipo son los grupos que funcionan durante un curso u un año entero.

Por lo que se refiere al tamaño del grupo, el aprendizaje cooperativo puede manifestarse en dos maneras: el trabajo en parejas o en grupos heterogéneos de, lo más frecuente, 4 a 5 miembros. El trabajo en parejas resulta ser muy eficaz para las tareas de corta duración y, además, es una buena preparación para el trabajo en grupos más grandes, es decir, para las actividades que requieren más cooperación. Por estas razones se recomienda su uso especialmente en las escuelas primarias (Arcand, 1998). En cuanto a los reagrupamientos más grandes, Kagan (1998; en Kramberger, 2017) recomienda siempre formar grupos de 4 personas dado que, de esta manera, se facilita la participación activa de todos los alumnos. En

¹⁴ traducción de la autora

otras palabras, la mayoría de las interacciones dentro del grupo se realizan entre dos personas y, si el grupo consta de tres o cinco alumnos, es posible que uno de ellos no tenga con quien interactuar. Esto también lo confirma Arcand (1998) explicando que en los grupos de cuatro personas se maximizan las interacciones mientras que en los grupos de tres a menudo se aísla o ignora el tercer alumno. La autora también añade que más grande el grupo, más difícil resulta gestionarlo.

En cuanto a la composición de los grupos, el aprendizaje cooperativo puede tener lugar en grupos heterogéneos o homogéneos. Los investigadores como Cassany (2004, en Kramberger, 2017), Kagan, (2014/2015, en Kramberger, 2017) y Johnson et al. (1984, en Kramberger, 2017) favorecen más los grupos heterogéneos que se definen, en general, como grupos formados por miembros de diferentes sexos, razas y que tienen diferentes habilidades y conocimientos. Por otro lado, los grupos homogéneos son formados por los alumnos que son similares, es decir, que tienen ciertos elementos en común. Los grupos pueden estar formados por los profesores o por los alumnos.

La heterogeneidad se puede lograr cuando los miembros del grupo se escogen al azar o, incluso, cuando el profesor forma los grupos siguiendo un criterio, como los alumnos fuertes y los alumnos más débiles en cada grupo (Lavoie et al., 2012). Los grupos se pueden formar al azar de varias maneras: por ejemplo, utilizando cartones de diferentes colores de manera que las personas que han recibido el cartón del mismo color formarán un grupo (Arcand, 1998). Además, los grupos formados al azar promueven la tolerancia dado que los alumnos aprenden a trabajar con las personalidades diferentes lo que facilita la mejora de las relaciones entre los alumnos que no se conocen. En general, los alumnos se oponen raramente a esta manera de formar grupos ya que les parece muy justa. Este tipo de reagrupamiento refleja la vida laboral porque raramente podemos escoger nuestros compañeros de trabajo.

Igualmente, los alumnos pueden elegir los miembros del grupo guiándose por sus amistades y relaciones. De este modo se establece un grupo estable con una cohesión social fuerte. Arcand (1998) explica que el profesor debe preferir este tipo de reagrupamiento cuando el trabajo en grupo comprende que los alumnos expresan sus sentimientos o discuten sobre temas personales porque en estas situaciones los alumnos deben sentir un clima de confianza y complicidad. Sin embargo, Howden (1998) expone que la desventaja más grande de este tipo de reagrupamiento es que los alumnos se relacionan con sus amigos no teniendo en cuenta la importancia de un buen funcionamiento del grupo. Además, los alumnos

agrupados por amistades tienden a aislar a los demás lo que puede producir conflictos tanto en el grupo como en toda la clase (Kramberger, 2017).

Existe otro tipo de reagrupamiento: los reagrupamientos según el campo de interés (Arcand, 1998). Este tipo de reagrupamiento significa que los grupos se forman con base en los intereses y gustos de los alumnos. El reagrupamiento según el campo de interés puede formarse de dos maneras. Primero, el profesor presenta a los alumnos algunos temas y actividades y los alumnos escogen el tema que más les interesa. De esta manera, se establecen grupos según la actividad escogida y los alumnos tienen la oportunidad de seguir sus intereses y gustos lo que aumenta la motivación. Segundo, es posible primero formar los grupos y luego dejar a los alumnos que escojan la actividad o el tema juntos. De este modo los alumnos aprenden cómo llegar a un acuerdo unánime.

La formación de los grupos depende de varios factores como del método, del profesor, pero también de los alumnos y del ambiente en la clase. Tal y como lo dicen Thorkildsen y Jordan (1996, en Gamble, 2002), durante la formación de los grupos, es importante considerar el humor de los alumnos y la confianza y amistad que se establecen en la clase. Del mismo modo, los autores destacan la importancia de la flexibilidad y creación de un ambiente donde los aprendientes pueden ir de un grupo a otro buscando ayuda.

Existen algunos modelos de las actividades cooperativas, es decir, maneras de organizar el trabajo cooperativo. La primera técnica se denomina la técnica *puzzle* o de rompecabezas (Aronson, 1978; en Kadum-Bošnjak, 2012). El nombre proviene del hecho de que la tarea, dividida en tantas partes cuantos hay alumnos, será terminada solamente cuando todos los alumnos hagan su parte del trabajo exitosamente. En otras palabras, cada alumno investiga su parte del tema y luego comparte la información con los demás. Este tipo de trabajo cooperativo implica que "varios estudiantes posean varias partes de una información y tienen que intercambiarlas para obtener la información completa" (Holi, 2016:23). Luego, Johnson y Johnson (1975; en Kadum-Bošnjak, 2012) presentan la técnica llamada grupo de investigación. En este tipo de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen que cooperar juntos en la resolución de un problema y su trabajo tiene que ser coordinado. Asimismo, existe el modelo titulado el aprendizaje piramidal (Kadum-Bošnjak, 2012). Este modelo de aprendizaje cooperativo se realiza en tres niveles: primero, los alumnos trabajan individualmente, luego en parejas y al final en grupos.

Otro aspecto de la organización del trabajo cooperativo que puede variar es la presencia de la competición y del refuerzo externo (Gamble, 2002). En algunos métodos del aprendizaje cooperativo los miembros de un grupo están colaborando entre sí, pero están en competición con los otros grupos. Una investigación de Jacob (1999, en Gamble, 2002) muestra que los profesores sienten reticencia en cuanto a la utilización de esta técnica en clase porque los alumnos tienden a dar respuestas en vez de ayudar a sus compañeros a entender. Incluso, los profesores indican que la selección y distribución de las recompensas toma demasiado tiempo.

Para que el aprendizaje cooperativo pueda dar resultados, es necesario que se establezca una relación positiva entre los aprendientes. Un ambiente agradable y de confianza es un requisito para que los alumnos puedan opinar e intercambiar ideas más libremente. Además, se ha establecido que un estudiante puede aprender solamente en un grupo que emite la confianza, aceptación y solidaridad (Howden, 1998). Todos los miembros del grupo deben sentirse acogidos y respetados con todos sus talentos y limitaciones para crear una clase en la que domina el deseo de trabajar juntos para el bienestar de unos y otros (Gamble, 2002). En concreto, en el ambiente que promueve la seguridad psicológica los alumnos maximizan su aprendizaje, obtienen más confianza en sí mismos y aprenden a respetar las diferencias de los demás. Con el fin de crear un sentimiento de pertenencia y solidaridad, se puede iniciar el trabajo cooperativo con una actividad rompe hielo que consiste en, por ejemplo, encontrar los puntos comunes con todos los miembros del grupo (Lavoie et al., 2012). Esto es importante dado que el ambiente en el que se establece la tolerancia "favorece el intercambio y la retención de informaciones" (Romić, 2002; en Kramberger, 2017:8).

En un ambiente agradable todos los alumnos sienten que pueden compartir su opinión. Sin embargo, es posible que algunos individuos, que tienen más confianza en sí mismos y una competencia verbal muy desarrollada, toman demasiado espacio en el equipo. Para evitar esta situación, es recomendable establecer unas reglas relacionadas al derecho de hablar para asegurar que cada miembro del grupo puede participar (Lavoie et al., 2012). Kagan (2013; en Kramberger, 2017) ha desarrollado algunas técnicas llamadas "estructuras Kagan" que aseguran la participación activa de todos los alumnos y que se pueden utilizar en varias asignaturas y para diferentes edades. En una clase de lengua, por ejemplo, podríamos utilizar la técnica que consiste en dividir el tiempo de producción oral igualmente entre alumnos.

Lavergne (1996; en Lavoie et al., 2012) propone la distribución de roles a los alumnos para dividir estratégicamente las responsabilidades. El aporte de la atribución de los papeles a

cada alumno dentro del grupo es indudablemente beneficioso durante el aprendizaje cooperativo ya que, de esta manera, se asegura la repartición igualitaria del trabajo (Arcand, 1998). La autora nos presenta el siguiente ejemplo: el rol del secretario (toma de notas) puede ser atribuido al alumno más extrovertido mientras que el introvertido pasa a ser el animador.

Según Arcand (1998) existen cuatro roles típicos en el aprendizaje cooperativo:

1. el o la responsable del material distribuye el material a sus compañeros y se encarga de devolverlo intacto y completo al final de la actividad
2. el o la responsable del tiempo asegura la terminación de la actividad en el tiempo previsto
3. el animador o la animadora concede el derecho de hablar y asegura que las discusiones se pasan de manera armónica respetando a todos los miembros del grupo
4. el secretario o la secretaria se encarga de la consignación de los resultados del trabajo y los comparte con el resto de la clase

Además de estos cuatro papeles típicos en el aprendizaje cooperativo, Arcand (1998) apoya la idea de crear nuevos roles como, por ejemplo, la persona responsable del silencio, la persona que comprueba la comprensión de todos los miembros del grupo, etc. La misma autora señala también la importancia de atribuir roles a todos los alumnos del grupo sin excepción. En el caso contrario, los alumnos que no tienen un papel definido dentro del grupo podrían sentirse demotivados, menos incluidos e, incluso, rechazados. Koenig (2010; en Kramberger, 2017) también implica que los objetivos de las actividades cooperativas parecen ser mejor realizados cuando los papeles y funciones de los alumnos son determinados explícitamente. Si los alumnos no saben su rol dentro del grupo, es posible que los que saben mejor la materia o simplemente tienen más confianza en sí mismos hagan la mayoría del trabajo (Kagan, 2013; en Kramberger, 2017). En definitiva, los alumnos tienen diferentes características personales y, por lo tanto, es necesario encontrar una manera de trabajar que asegure la participación y un sentimiento de seguridad en todos los individuos.

Muchos profesores organizan el aprendizaje cooperativo sin proporcionar explicaciones sobre la organización de la actividad y sin dar pautas más claras. En consecuencia, los individuos muestran sensaciones de inseguridad y vacilación. Esto también lo confirma Holi (2016) afirmando que los problemas surgen cuando los alumnos no entienden la actividad o empiezan a sentir ansiedad por falta del tiempo para ejecutarla. Para evitar esta situación, es necesario enseñar explícitamente cómo y por qué trabajar cooperativamente. El profesor que

ha recibido una formación sobre el aprendizaje cooperativo y es consciente de su importancia sabrá utilizarlo para mejorar sus clases, lo que ocasionará un mejor rendimiento de sus alumnos. Gamble (2002: 202) explica que "el aprendizaje cooperativo exige la práctica – tanto para la profesora o el profesor como para los alumnos".¹⁵ Gracias a la experiencia, el profesor puede descubrir qué habilidades necesita desarrollar en sus alumnos para hacer el trabajo grupal más agradable y productivo. Asimismo, los estudiantes necesitan tiempo para darse cuenta de los beneficios del aprendizaje cooperativo y de las responsabilidades que este lleva consigo (Holi, 2016). Antes de incluir el aprendizaje cooperativo en las clases, es necesario tener en cuenta el contexto, la didáctica, la preparación de los alumnos, la formación del profesor y otros aspectos de la vida escolar (Gamble, 2002). El profesor tiene un papel muy importante ya que, cuando una vez decide utilizar el aprendizaje cooperativo para enseñar un tema específico, debe organizar la actividad de una manera que asegure el éxito de todos los alumnos.

4.1. PAPEL DEL PROFESOR

Hemos dicho que trabajando juntos los alumnos aprenden a ayudarse mutuamente, a afirmarse, a respetar las opiniones de los demás, etc. Sin embargo, trabajar en grupos no significa que los participantes cooperen automáticamente; es posible que también aprendan a dominar a los demás o a someterse. De la misma manera, pueden aprender a desarrollar actitud competitiva, egoísta, hasta violenta (Gamble, 2002). Para asegurar la presencia de los comportamientos cooperativos e, incluso, el éxito del trabajo cooperativo, el papel del profesor en la organización del aprendizaje cooperativo se presenta muy importante.

La tarea del profesor no es fácil ya que tiene que estructurar la actividad cooperativa considerando su dificultad, el tiempo y las capacidades de sus alumnos. Jensen (2003; en Kramberger, 2017:9) presenta diez pasos que el profesor debe seguir con el fin de organizar un trabajo cooperativo exitoso:

1. "contenido: el profesor establece objetivos claros y crea una atmósfera de interés y motivación"
2. "explicación de la actividad: el profesor explícitamente presenta sus expectativas y les da a los alumnos pautas sencillas y claras sobre cómo llevar a cabo la actividad"

¹⁵ traducción de la autora

3. "el momento mismo: los alumnos reflexionan sobre el asunto y el profesor comprueba si tienen preguntas"
4. "orientar hacia la cooperación: el profesor describe y muestra las habilidades sociales que quiere que los alumnos desarrollen, les explica las reglas de la actividad y les da a todos roles preestablecidos"
5. "comienzo del trabajo en grupo: el profesor incita el inicio del trabajo e interviene solamente si es completamente necesario"
6. "declaraciones sobre el grupo: el profesor describe de qué manera el trabajo en grupos puede mejorar las habilidades escolares y sociales"
7. "los alumnos intercambian sus habilidades escolares y sociales: los alumnos intercambian sus observaciones sobre sus experiencias del trabajo cooperativo acabado"
8. "el profesor aporta a los alumnos sus observaciones: el profesor les dice a los alumnos qué ha visto, oído y sentido acerca de su trabajo"
9. "conclusión: el profesor busca más información sobre el trabajo hecho y comprueba la responsabilidad individual de todos los miembros, o sea, verifica si todos han participado y si han cumplido con sus deberes"
10. "celebración del trabajo hecho: el profesor les felicita y aplaude a los alumnos por el trabajo realizado que se convierte en una celebración corta"

A pesar de seguir estas etapas útiles para organizar el proceso de aprendizaje cooperativo, el profesor puede encontrarse enfrentado a muchas dificultades ya que algunos alumnos tienen sentimientos negativos hacia el trabajo cooperativo, lo que puede ser el resultado de una experiencia negativa o, simplemente, de preferencias personales. En un trabajo cooperativo, a menudo ocurre que los miembros del grupo excluyen a un compañero, rechazan participar, hacen todo el trabajo o hacen completamente otra tarea. Cuando esto sucede, el profesor tiene que intervenir y enseñar a los aprendientes cómo cooperar. En estos momentos, el rol del profesor es encargarse de que todos los aprendientes muestren respeto a sus compañeros y hacen su parte de trabajo apropiadamente (Gamble, 2002). Además, se demuestra útil presentar los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo y explicar profundamente todas las ventajas que este ofrece para convencer a los alumnos escépticos a trabajar cooperativamente (Lavergne, 1996; en Lavoie et al., 2012).

En un trabajo grupal bien organizado y gestionado los aprendientes tienen la oportunidad de aprender una competencia social muy importante: resolución de los conflictos de una

manera respetuosa. Los conflictos forman parte natural de la vida social y representan una oportunidad para el desarrollo personal siempre y cuando se solucionen de manera apropiada (Gamble, 2002). En los contextos de colaboración los conflictos son inevitables. Para que los alumnos maximicen el aprendizaje de las habilidades esenciales a la resolución de los conflictos, es necesario que el profesor sea un ejemplo a seguir. El profesor "intenta servir de modelo a los jóvenes, modelo de alguien que está también en el proceso de aprendizaje, de alguien que es capaz de reconocer sus errores, que es autocrítico y que aprende a conocerse en las interacciones con los demás" (Gamble, 2002: 208).¹⁶

En cuanto a los conflictos presentes en el aula, Kreider (1984, en Gamble, 2002) distingue dos tipos: conflictos funcionales y conflictos disfuncionales. Los conflictos funcionales mejoran las relaciones en la clase y facilitan las relaciones llenas de confianza entre los alumnos y los conflictos disfuncionales crean un ambiente autoritativo porque los alumnos tienen la sensación de haber ganado o perdido. La resolución de los problemas de manera no violenta se relaciona con los conflictos funcionales por lo cual, en la clase, el objetivo es favorecer precisamente este tipo de conflictos. "Los conflictos funcionales ofrecen la oportunidad de verse mejor, de convertirse en una persona consciente de su punto de vista y capaz de criticarlo, de aumentar su lucidez en relación con su marco de referencia, sus experiencias, sus prejuicios, su cultura" (Gamble, 2002: 207).¹⁷ Participar en un conflicto funcional se considera un proceso difícil, pero enriquecedor.

La resolución de los conflictos incluye el aprendizaje de diferentes habilidades. El proceso de la resolución de los conflictos requiere la reflexión, la escucha activa y el diálogo (Ferrer et al., 1997, en Gamble, 2002). En otras palabras, los alumnos aprenden a expresar sus opiniones y a comprender a los demás y sus puntos de vista, lo que es beneficioso especialmente si estos son diferentes. Al final, la resolución de los conflictos se vincula también al aprendizaje de la expresión de la ira, frustración y agresividad.

En el aula, las posibles causas de los conflictos son diversas: el ambiente de competición o intolerancia, la falta de comunicación y de maneras de expresar sus emociones, las habilidades de resolución de conflictos poco desarrolladas tanto en los profesores como en los alumnos y el posible abuso del poder de parte de profesor (Gamble, 2002). El ambiente general del aula es importante ya que un ambiente hostil y competitivo no invita a los

¹⁶ traducción de la autora

¹⁷ traducción de la autora

alumnos a dialogar en las situaciones corrientes y mucho menos en las situaciones de conflicto. El abuso del poder del profesor se refiere al hecho de que a menudo el profesor forma los grupos sin el consentimiento de los alumnos, situación poco común en una sociedad democrática (Kreidler, 1984, en Gamble, 2002). Otras causas del comportamiento violento pueden ser relacionadas a "los conflictos de personalidad, las dificultades de adaptación, el rechazo así como las dificultades en la vida familiar" (Gamble, 2002: 208).¹⁸

La causa de un conflicto es importante y el profesor tiene la obligación de descubrirla; no obstante, lo que resulta imprescindible es encontrar una técnica para remediar la situación. Hay varias maneras de resolver los conflictos: el diálogo, la mediación, las disculpas y el aplazamiento (Gamble, 2002). El diálogo es la manera preferida para la resolución de problemas, pero, como algunos individuos no pueden expresar sus sentimientos y opiniones fácilmente, es necesario incluir otras técnicas. El método que utilizaremos para tranquilizar el conflicto depende de la situación. A veces, especialmente cuando el conflicto es personal o cuando los alumnos simplemente tienen opiniones contrarias, es mejor no reaccionar y simular no haber visto el conflicto. De este modo, el profesor está demostrando su confianza en los alumnos, dejándolos a resolverlo solos; sin embargo, la mayoría del tiempo es recomendable afrontarlo juntos, pero de manera pacífica y constructiva. El profesor a veces puede interrumpir una discusión acalorada con humor, música o simplemente entrometiéndose. Asimismo, se sugiere hablar sobre el problema abiertamente promoviendo la tolerancia y conteniendo emociones irracionales (Dörnyei y Murphey, 2003; en Kramberger, 2017). Sin embargo, en otras situaciones, especialmente cuando la seguridad de los individuos está puesta en peligro, el profesor debe intervenir de una manera autoritativa (Gamble, 2002). En cuanto a los comportamientos sexistas, racistas y a los que denotan marginación, ellos deben ser abordados inmediata y directamente (Gibbs, 1994, Sapon-Shevin et al., 1998; en Gamble, 2002).

Cuando surgen conflictos, se aconseja primero restablecer la calma y luego pasar a la etapa de resolución del problema de manera no violenta. Esta etapa consiste en "formular el problema en términos claros, explorar las soluciones posibles, negociar para elegir una solución que respeta a las personas incluidas y evaluar el resultado de los medios escogidos" (Gamble, 2002:209).¹⁹ En las situaciones de conflicto los profesores deben remplazar las actitudes punitivas por las que facilitan el aprendizaje de las competencias comunicativas y

¹⁸ traducción de la autora

¹⁹ traducción de la autora

causan una sensación de seguridad en los alumnos. El profesor es el mediador que debe establecer turnos de palabra entre los alumnos en conflicto, escuchar ambos lados del problema, dar resoluciones alternativas y modelar paciencia (Dörnyei y Mrphey, 2003; en Kramberger, 2017). En las palabras de Gamble (2002) el profesor debe tomar el tiempo para escuchar a los alumnos y guiarlos en este proceso de resolución de conflictos.

El otro papel importante del profesor consiste en supervisar el trabajo de los grupos. De esta manera, el profesor puede verificar la comprensión de los alumnos y, si necesario, proporcionar explicaciones (Goupil y Lusignan, 1993; en Lavoie et al., 2012). Igualmente, supervisando los grupos, el profesor puede evaluar el trabajo final de los grupos de una manera objetiva. Existen dos maneras de evaluar un trabajo cooperativo: evaluación grupal e individual (Lavoie et al., 2012). Si optamos por la evaluación del grupo, es necesario comprobar si el resultado del grupo es en realidad un conjunto del trabajo común. Al fin y al cabo, el profesor decide entre la evaluación individual y evaluación del grupo considerando el contexto, la tarea y los objetivos de aprendizaje.

Para que todos los aprendientes estén igualmente involucrados en la tarea, el profesor tiene que encontrar la motivación intrínseca de los alumnos que va a resultar con un deseo de cooperación (Gamble, 2002). El interés de los alumnos por el tema influye directamente en su motivación por lo que el profesor debe estar atento a las necesidades y aficiones personales de sus alumnos. Además, para motivar a los alumnos a cooperar con los demás, se sugiere la utilización de los reagrupamientos flexibles y simples (Gamble, 2002). Desde la perspectiva de Jean Piaget, (en Gamble, 2002) es muy importante que las relaciones entre los alumnos sean equitativas para que ellos tengan un deseo de cooperación. El autor destaca que esto se realiza más a menudo cuando los alumnos son de misma edad que de edad diferente. En otras palabras, la participación activa y voluntaria de los alumnos no solo depende del ambiente grupal y de su motivación intrínseca, sino también de la edad de los otros participantes.

A modo de conclusión, el profesor, como regidor de la clase, tiene un rol muy importante en la organización del trabajo cooperativo. El profesor sabe que el objetivo primario en la enseñanza moderna es el desarrollo de la autonomía en los alumnos, lo que se puede lograr utilizando el trabajo cooperativo. De esta manera, los alumnos aprenden a resolver problemas solos o, en algunos casos, con la ayuda del profesor. Sin embargo, para asegurar un trabajo cooperativo eficaz, el profesor sirve como modelo a los alumnos, organiza el tiempo, ayuda a

los alumnos en la resolución de conflictos y estructura bien la clase y sus elementos (Koenig, 2010; en Kramberger, 2017).

5. INVESTIGACIONES PREVIAS DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Desde 1970, el aprendizaje cooperativo empezó a llamar la atención de muchos investigadores y científicos dado que ya se habían hecho más de 750 investigaciones demostrando su eficacia (Howden, 1996; en Gamble, 2002). La mayoría de las investigaciones ya existentes en lo concerniente al aprendizaje cooperativo fue realizada en Estados Unidos; las demás en Australia, Canada, Inglaterra e Israel. Por esta razón, se debería hacer más investigaciones en otros países en lo concerniente a la eficacia del aprendizaje cooperativo (Gamble, 2002).

Los efectos de aprendizaje cooperativo se analizaron principalmente en dos domenas: en las relaciones interpersonales y en el éxito escolar (Gamble, 2002). La investigación más importante sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo se realizó en 1989 por Johnson y Johnson cuyos resultados mostraron que en más del 50% de los casos el aprendizaje cooperativo producía mejores resultados que el aprendizaje tradicional y, además, que tenía un efecto beneficioso a las relaciones interpersonales en la clase (Bognar, 2006; en Kramberger, 2017).

En cuanto al éxito escolar, las investigaciones muestran que el aprendizaje cooperativo aporta efectos positivos en las escuelas primarias y secundarias, en las zonas urbanas y rurales y en las diferentes asignaturas. Además, se ha establecido que los alumnos sudafricanos y los alumnos de grupos minoritarios progresan más fácilmente gracias al aprendizaje cooperativo (Slavin, 1985). Muchas investigaciones se realizaron con un fin de comparar el aprendizaje cooperativo, invidual y competitivo. Los resultados de estas investigaciones muestran que los alumnos regulares tienen más éxito en un trabajo de naturaleza cooperativa que en otros tipos. Además de esto, el aprendizaje cooperativo desarrolla más el pensamiento divergente que las actividades competitivas o individualistas ya que facilita la creación de varias ideas y soluciones nuevas (Gamble, 2002).

Considerando los resultados de una investigación llevada a cabo por Johnson y Johnson (1998, en Gamble, 2002), se sugiere utilizar el aprendizaje cooperativo cuando:

- los objetivos de aprendizaje son significativos
- el dominio y la memorización de los contenidos de enseñanza son importantes
- la tarea es compleja

- es necesario resolver un problema
- es necesario mostrar la creatividad y pensamiento divergente
- es necesario razonamiento de alto nivel y espíritu crítico

Con respecto a las relaciones interpersonales, el aprendizaje cooperativo facilita la creación de amistades entre todos los alumnos a pesar de sus posibles diferencias en relación con su sexo, su grupo étnico, su clase social y sus habilidades (Gamble, 2002). Las investigaciones demuestran que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en las relaciones entre personas de diferentes razas y orígenes (Slavin, 1985) y esta cooperación interracial se considera el método más eficaz para la mejora de los comportamientos y actitudes raciales en la escuela (Clarke et al., 1992; en Gamble, 2002). Además, el aprendizaje cooperativo contribuye a la integración de los alumnos discapacitados y de los alumnos tímidos o hiperactivos ya que, según las investigaciones de los Johnsons (1998), cuando un alumno no discapacitado trabaja con un alumno discapacitado, nacen sentimientos de simpatía y altruismo. Cuando los alumnos con algún tipo de necesidad especial trabajan cooperativamente, además de formar mejores relaciones con otros alumnos, también aumentan su autoestima. Asimismo, el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en las situaciones cuando un alumno sobresaliente trabaja con uno mediocre (Gamble, 2002). Chamberland y sus colegas (1995; en Lavoie et al., 2012) añaden que las personas con dificultades de aprendizaje o de comportamiento también profitan de las actividades cooperativas. El aprendizaje cooperativo tiene un efecto beneficioso en las relaciones interpersonales de los alumnos ya que en las situaciones cooperativas generalmente ocurren comportamientos altruistas y sentimientos de placer y apoyo (Slavin, 1985). Se puede concluir que el aprendizaje cooperativo "asegura la socialización de los futuros ciudadanos de la sociedad pluralista de mañana" (Giroux, 1996; en Gamble, 2002:211).²⁰

La investigación realizada por Kouros y Abrami (2006) intentó determinar las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje en grupos pequeños y la relación entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico. Más de mil alumnos participaron en el estudio y el instrumento utilizado fue un cuestionario que abarcaba temas relacionados con el clima del aula, sus actitudes hacia la calidad del trabajo hecho en grupos, etc. Los resultados de la investigación mostraron lo siguiente: los alumnos tienen una actitud generalmente positiva hacia el trabajo cooperativo; más de la mitad de los participantes opina que el trabajo

²⁰ traducción de la autora

cooperativo no es dividido igualmente entre los miembros; un tercio de los participantes afirma que la nota grupal no es una evaluación justa. Además, uno de los aspectos más destacados de la investigación es el hecho de que se ha mostrado que los alumnos prefieren trabajar con sus amigos y que les gusta tener la posibilidad de elegir a sus compañeros del grupo. En la otra investigación, realizada por Amo Peláez (2007), se ha demostrado que los alumnos piensan que el trabajo cooperativo es muy interesante y hace la clase muy divertida. Además, se destaca que los participantes afirman que, trabajando en grupos, aprenden más que de manera tradicional y que tienen más oportunidades de interaccionar.

En conclusión, varias investigaciones resaltan que el trabajo cooperativo es eficaz para la adquisición del conocimiento, especialmente en los casos de tareas difíciles, y tiene efectos positivos en las relaciones sociales entre individuos (Gamble, 2002). Gracias al trabajo cooperativo, los alumnos no solo aprenden más rápida y fácilmente, sino que el conocimiento adquirido también resulta ser más duradero (Kadum-Bošnjak, 2012). El aprendizaje cooperativo ofrece a cada alumno la oportunidad de contribuir, lo que es muy importante para el desarrollo de la autoestima en todos los alumnos, pero, particularmente, en los alumnos desfavorecidos y minoritarios (Cohen, 1994).

6. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL ESPAÑOL Y FRANCÉS HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pasamos a la segunda parte de este trabajo: la investigación. En esta investigación pretendemos conocer las actitudes de los estudiantes del español y francés sobre los aspectos del aprendizaje cooperativo. Asimismo, queremos establecer la presencia, percibida de parte de los estudiantes, del aprendizaje cooperativo en el Departamento de lenguas y literaturas romances para poder sacar conclusiones sobre su influencia en diferentes aspectos de la vida escolar.

6. 1. OBJETIVOS

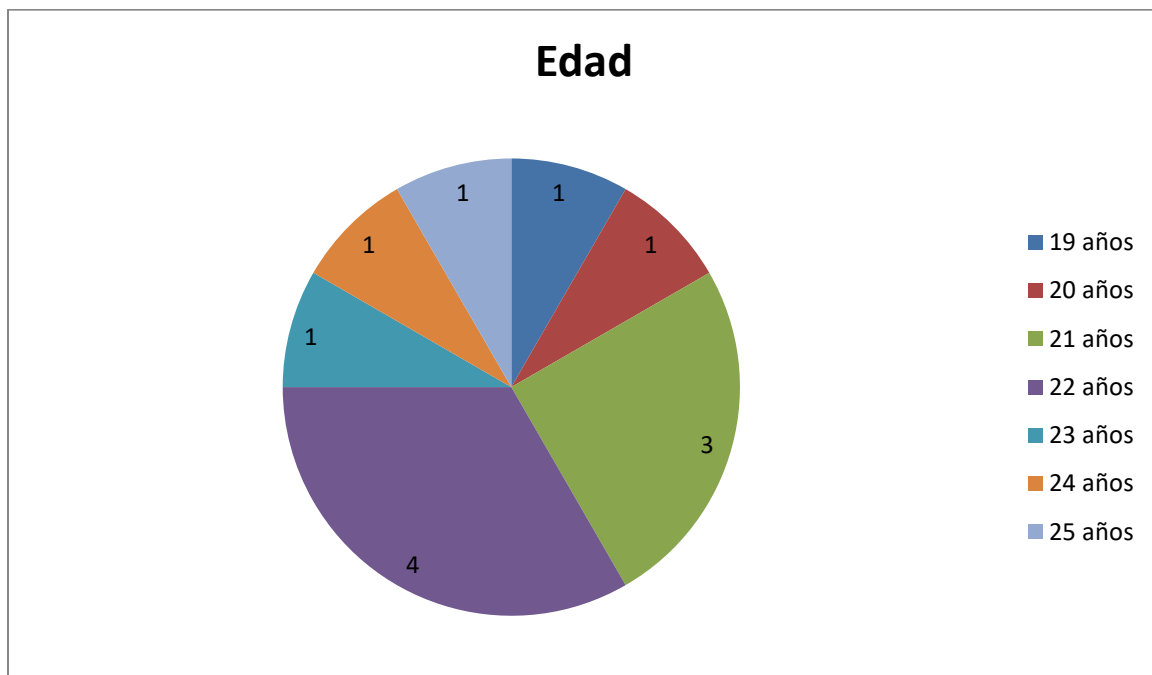
Este estudio tiene dos objetivos primarios: el primer objetivo es conocer la actitud general de los estudiantes hacia el aprendizaje cooperativo; el segundo objetivo es establecer la presencia percibida de este tipo de trabajo en los estudios de francés y español. Para obtener respuestas en cuanto a la actitud general de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo, exploramos varios aspectos: sus preferencias en cuanto a la manera de aprender, sus estados emocionales cuando están trabajando con otros, la utilidad del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de los aspectos lingüísticos, etc. Asimismo, nos parece importante examinar las opiniones de los estudiantes con respecto a la relación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje de competencias cooperativas. Con respecto a nuestro segundo objetivo, los estudiantes comparan la presencia del aprendizaje cooperativo en ambos estudios, lo que nos facilita establecer su influencia en el aprendizaje en general, en las relaciones interpersonales y en el ambiente de la clase. Finalmente, queremos definir los elementos que influyen en la selección de este tipo de actividad para el aprendizaje y explorar las propuestas de los estudiantes para la mejora de la organización del aprendizaje cooperativo en las aulas de lenguas extranjeras.

Básandonos en estos objetivos, hemos formulado las siguientes hipótesis: los alumnos tendrán una actitud generalmente positiva hacia el aprendizaje cooperativo; sin embargo, habrá algunos individuos que se opondrán fuertemente a este tipo de actividad y prefieren trabajar individualmente. En cuanto a la presencia del aprendizaje cooperativo en los estudios de español y francés, opinamos que el mismo será establecido como medio presente en ambos estudios.

6.2. PARTICIPANTES

En este estudio han participado 12 estudiantes de sexo femenino que estudian al mismo tiempo la lengua española y francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Las participantes son de diferentes edades, lo que es evidente en el gráfico 1:

Gráfico 1. Edad



Observando el gráfico 1, podemos constatar que las edades de las participantes oscilan entre 19 y 25 años, pero la mayoría de ellas tiene 22 años.

La distribución de las participantes según el año de estudio es la siguiente: 2 estudiantes en el primer año (16,7%), 2 estudiantes en el segundo año (16,7%), 4 estudiantes en el tercer año (33,3%) y 4 estudiantes repitentes (33,3%). La mayoría de las participantes son estudiantes de grado; solamente una estudiante es de máster estudiando la didáctica de lenguas extranjeras.

6.3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación mide la siguiente variable: actitud de los estudiantes frente al aprendizaje cooperativo. Para analizar y determinar estos datos de manera sistemática y objetiva, utilizamos un cuestionario. El cuestionario (anexo 1) tiene dos partes. En la primera parte utilizamos un método cuantitativo que consiste en el uso de una escala de tipo Likert para medir las opiniones de los estudiantes en cuanto al aprendizaje cooperativo. Empleando cinco niveles, identificamos el acuerdo o desacuerdo de los estudiantes de cada afirmación. La segunda parte contiene varias preguntas abiertas sobre diferentes aspectos del aprendizaje cooperativo y su presencia en la universidad. Las preguntas en la primera parte pretenden examinar la actitud general de los estudiantes hacia el aprendizaje cooperativo mientras que las preguntas en la segunda parte son más precisas y específicas.

La encuesta ha sido creada en línea de modo que la recogida de datos se ha realizado de manera electrónica. Hemos explicado a cada participante la finalidad del estudio y el procedimiento de rellenar la encuesta. Las participantes han participado de manera voluntaria y anónima. Finalmente, queremos destacar que el cuestionario ha sido administrado en la lengua croata para evitar los posibles malentendidos y, de esta manera, obtener resultados más fiables. Los resultados serán analizados y presentados de manera descriptiva: las informaciones se recogerán y medirán de manera independiente, sin indicar cómo estas se relacionan entre sí (Hernández et al, 2014).

6.4. RESULTADOS

Pasamos a la parte del análisis de los resultados de la investigación sobre las actitudes de las estudiantes frente al aprendizaje cooperativo.

En la primera parte de nuestra investigación hemos utilizado una escala de tipo Likert que contiene 15 ítems para medir las opiniones de las participantes acerca de diferentes aspectos del aprendizaje cooperativo.

En la tabla 1 se pueden observar las actitudes generales que las alumnas tienen sobre el aprendizaje y trabajo en grupos:

Tabla 1. Actitudes generales de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
1. Me gusta trabajar con otros para resolver problemas	0 (%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	3 (25%)	6 (50%)
2. Prefiero trabajar en grupos o en parejas más que individualmente	1 (8,3%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	3 (25%)	2 (16,7%)
3. Me siento cómodo/a cuando trabajo en grupos	1 (8,3%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)	4 (33,3%)
4. Me siento cómodo/a cuando trabajo en parejas	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	7 (58,3%)

En el ítem 1 de la tabla 1, las estudiantes han tenido que determinar su actitud general con respecto al trabajo con otras personas. Se ha mostrado que a la mayoría de las estudiantes les gusta trabajar con otras personas para resolver problemas. Solamente un 8,3% muestra un desacuerdo con la primera afirmación, es decir no le gusta el trabajo cooperativo. En el ítem 2, las participantes han determinado si prefieren trabajar en grupos/en parejas o individualmente. Los resultados son los siguientes: la mayoría está indecisa (41,7%); solamente el 8,3% prefiere trabajar individualmente más que en grupos o en parejas; el 16,7% prefiere más el trabajo cooperativo. En suma, un 41,7% de las estudiantes está indeciso, pero las demás tienen una inclinación hacia el aprendizaje cooperativo. En cuanto al ítem 3, solamente un 8,3% de estudiantes no se siente cómodo trabajando en grupos frente a un 33,3% que se siente muy cómodo. Observando el ítem 4, podemos destacar que la mayoría de las alumnas se sienten cómodas trabajando con una pareja; solamente el 8,3% siente una cierta incomodidad durante el trabajo en parejas. Comparando los ítems 3 y 4, podemos constatar que las estudiantes se sienten más cómodas trabajando en parejas que en grupos: un 58% frente a un 33,3%. Además, ninguna persona no se siente incómoda trabajando en parejas lo que es en contraste con los resultados del ítem 3.

En relación con la comparación del trabajo en grupos y trabajo en parejas, podemos observar la tabla 2:

Tabla 2. Habilidad de expresarse en grupos y en parejas

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
5. En un trabajo grupal me expreso con facilidad	1 (8,3%)	0 (0%)	5 (41,7%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)
6. En un trabajo en parejas me expreso con facilidad	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	4 (33,3%)

Observando la tabla 2, podemos concluir que las estudiantes se expresan con mayor facilidad en un trabajo en parejas (33,3%) que en un trabajo grupal (16,7%). Con respecto al ítem 5, es decir a la capacidad de expresarse en un trabajo grupal, el 41,7% de las participantes está indeciso y el 8,3% afirma que experimenta dificultades. Por otro lado, ninguna estudiante explica que tiene este tipo de problemas durante un trabajo en parejas.

El ítem 7 trata sobre la participación de las personas en un trabajo cooperativo y los resultados están presentados en la tabla 3:

Tabla 3. Participación en un trabajo cooperativo

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
7. En un trabajo cooperativo todos participan de manera equitativa	2 (16,7%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	3 (25%)	0 (0%)

La tabla 3 nos presenta que las estudiantes en general no están de acuerdo con el ítem 7: el 33,4% de las estudiantes no está de acuerdo, el 41,7% está indeciso y el 25% está casi de acuerdo.

Por lo que se refiere al papel del trabajo cooperativo para el desarrollo de las competencias lingüísticas, más concretamente, de la competencia gramatical y lexical, podemos observar la tabla 4:

Tabla 4. El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la competencia gramatical y lexical

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
8. Aprendo mejor la gramática cuando trabajo en un grupo o con una pareja que cuando trabajo solo/a	3 (25%)	2 (16,7%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	1 (8,3%)
9. Aprendo mejor el vocabulario cuando trabajo en un grupo o con una pareja que cuando trabajo solo/a	3 (25%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	1 (8,3%)

Como podemos ver en la tabla 4, los resultados relacionados al desarrollo de las competencias lingüísticas son similares: el 41,7% está casi de acuerdo y el 8,3% está de acuerdo que el trabajo cooperativo facilita el desarrollo de la competencia gramatical y lexical y el 25% no está de acuerdo.

Además del desarrollo de las competencias lingüísticas, la tabla 5 nos presenta las opiniones de las estudiantes acerca de otros beneficios posibles del aprendizaje cooperativo:

Tabla 5. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
-------	-----------------------	-------------------	--------------	----------------	-------------------

11. El trabajo grupal y en parejas mejora las relaciones interpersonales en la clase	1 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (33,3%)	7 (58,3%)
12. El trabajo grupal y en parejas mejora el rendimiento académico	1 (8,3%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	3 (25%)	4 (33,3%)
13. El trabajo grupal y en parejas mejora las competencias cooperativas	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	9 (75%)

De la tabla 5 se pueden observar las opiniones de las estudiantes acerca de la influencia del trabajo cooperativo en las relaciones interpersonales en la clase, en el rendimiento académico y en el desarrollo de las competencias cooperativas. En relación con el ítem 11, podemos constatar que el 58,3% de las alumnas está muy de acuerdo y el 33,3% está de acuerdo que el trabajo cooperativo contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales en la clase; solamente el 8,3% muestra su desacuerdo. En cuanto al ítem 12, es decir a la influencia del trabajo cooperativo en el rendimiento académico, las estudiantes tienen opiniones variadas: el 8,3% está muy en desacuerdo, el 16,7% está en desacuerdo, el 16,7% está indeciso, 25% está de acuerdo y el 33,3% está muy de acuerdo. Aunque hay algunas alumnas que no están de acuerdo con el ítem 12, un porcentaje más grande presenta su acuerdo. Finalmente, el 75% está de acuerdo que el trabajo cooperativo mejora las competencias cooperativas. En conclusión, las estudiantes opinan que el trabajo cooperativo tiene el efecto más beneficioso en el desarrollo de las competencias cooperativas, luego en las relaciones interpersonales en la clase y, al final, un efecto menos significativo en el rendimiento académico.

Asimismo, hemos querido investigar otros aspectos del aprendizaje cooperativo comparándolo con el aprendizaje individual. Los resultados se encuentran en la tabla 6:

Tabla 6. La comparación del trabajo grupal y trabajo individual

Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
10. El trabajo grupal y en parejas es más dinámico que el trabajo individual	0 (0%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	6 (50%)

Los resultados de la tabla 6 nos muestran que el 50% de las estudiantes está muy de acuerdo con el ítem 10, es decir piensa que el trabajo cooperativo es más dinámico que el trabajo individual. El 16,7% está casi de acuerdo, el 16,7% está indeciso y el 16,7% está casi en desacuerdo con el ítem 10.

Igualmente, hemos tratado establecer la presencia del aprendizaje cooperativo en los estudios de las lenguas extranjeras. Los resultados están expuestos en la tabla 7:

Tabla 7. Presencia del aprendizaje cooperativo en los estudios de las lenguas extranjeras

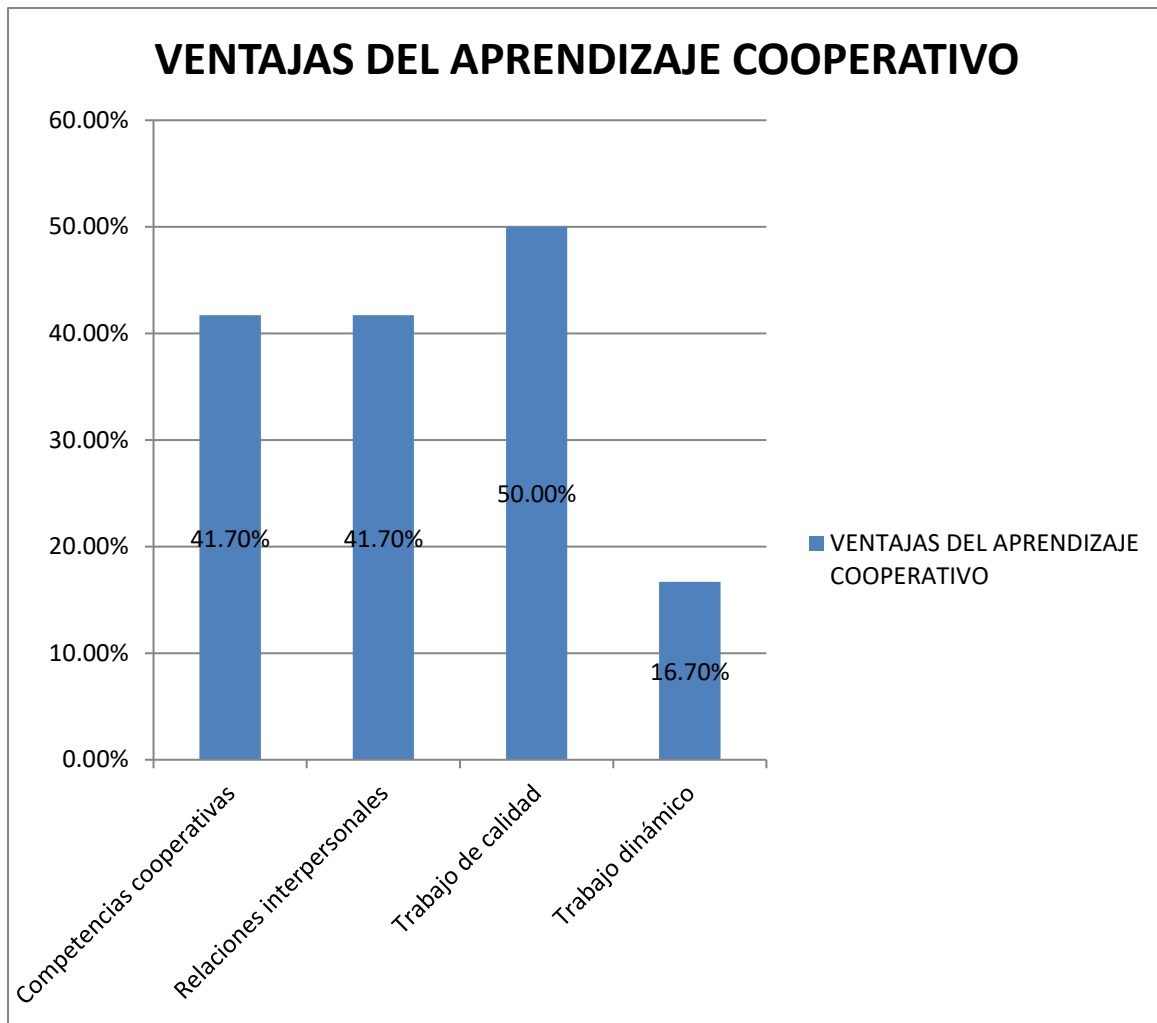
Ítems	1 – muy en desacuerdo	2 – en desacuerdo	3 – indeciso	4 – de acuerdo	5- muy de acuerdo
14. Pienso que las actividades individuales están más presentes en los estudios de las lenguas extranjeras que las actividades cooperativas	0 (0%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)
15. Pienso que el trabajo en parejas está más presente en los estudios de las lenguas extranjeras que el trabajo grupal	2 (16,7%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)

Primero, en el ítem 14 las estudiantes comparan la presencia del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individual en los estudios de las lenguas extranjeras. El 41,7% opina que las actividades individuales están más presentes que las actividades cooperativas y el 33,3% está indeciso. Solamente el 8,3% no está de acuerdo con el ítem 14. Segundo, el ítem 15 intenta averiguar qué tipo de actividad cooperativa está más presente en los estudios de las lenguas extranjeras. El 16,7% piensa que el trabajo en parejas está más presente que el trabajo grupal. Sin embargo, el mismo porcentaje (16,7%) es de opinión contraria y opina que el trabajo grupal está más presente que el trabajo en parejas. Un gran número de participantes (el 41,7%) está indeciso. No obstante, un porcentaje un poco más grande (33,4%) opina que el trabajo en parejas está más presente que el trabajo grupal frente al 25% que no está de acuerdo.

La segunda parte de nuestra investigación consiste en 12 preguntas libres que ofrecen a las participantes la oportunidad de expresarse libremente en lo que se refiere al aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, las estudiantes enumeran los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo y los resultados obtenidos se encuentran en el gráfico 1. Los resultados están representados en porcentaje, pero, como las participantes han dado varias respuestas, los porcentajes no suman el 100%.

Gráfico 1. Ventajas del aprendizaje cooperativo



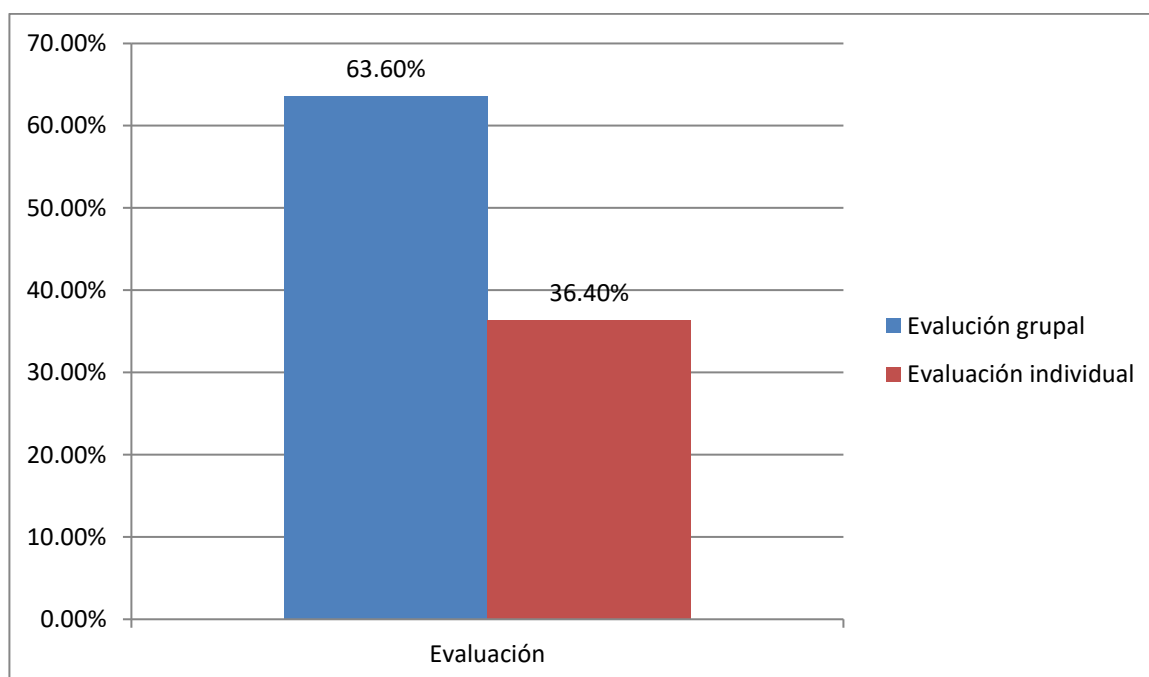
Observando el gráfico 1, podemos constatar que tres ventajas del aprendizaje cooperativo sobresalen: un mejor entendimiento del tema, la mejora de las relaciones interpersonales y el desarrollo de las competencias cooperativas. El 50% de las estudiantes explica que el trabajo cooperativo hace el aprendizaje más eficaz: los alumnos aprenden la materia y llegan a una conclusión más fácilmente. El 41,7% de las estudiantes opina que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de las competencias cooperativas ya que los individuos interactúan, comparten sus ideas y opiniones y pueden superar el miedo de hablar ante un grupo, lo que es importante sobre todo en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. El mismo porcentaje de estudiantes (el 41,7%) opina que el aprendizaje cooperativo contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales en la clase dado que, trabajando en grupos o en parejas, los alumnos tienen la oportunidad de conocerse mejor. Algunas estudiantes (16,7%) presentan otra ventaja del aprendizaje cooperativo afirmando que se trata de un trabajo interesante y dinámico que ofrece a cada persona la oportunidad de contribuir y sentirse útil.

En cuanto a las desventajas del aprendizaje cooperativo, el 25% de las estudiantes no ha explicitado ninguna desventaja y el 75% de las estudiantes está de acuerdo que la desventaja más grande de un trabajo cooperativo es que los individuos no suelen participar equitativamente. Es decir, algunos alumnos se esfuerzan más y hacen la mayoría del trabajo y, de esta manera, asumen involuntariamente toda la responsabilidad de la tarea. El 8,3% de las participantes añade que otro aspecto negativo del aprendizaje cooperativo es que en un trabajo cooperativo a veces se ignoran algunas opiniones e ideas por lo que algunos alumnos no se sienten reconocidos.

En lo que se refiere al papel del profesor en la organización del trabajo cooperativo, las estudiantes destacan lo siguiente: el profesor asigna roles a los alumnos, define objetivos, ayuda a los alumnos para resolver incertidumbres, evalúa los resultados del trabajo, da ejemplos e instrucciones, controla el trabajo, forma grupos y aconseja a los alumnos con el fin de mejorar su proyecto. Aunque algunas estudiantes opinan que el profesor tiene que formar grupos, otras declaran que a veces el profesor tiene que dejar a los alumnos decidir por sí mismos con quien quieren trabajar. Al final, algunas estudiantes (el 18,2%) manifiestan que el profesor no tiene ningún papel en la organización del trabajo cooperativo.

Las opiniones de las estudiantes sobre la evaluación del trabajo cooperativo se encuentran en el gráfico 2:

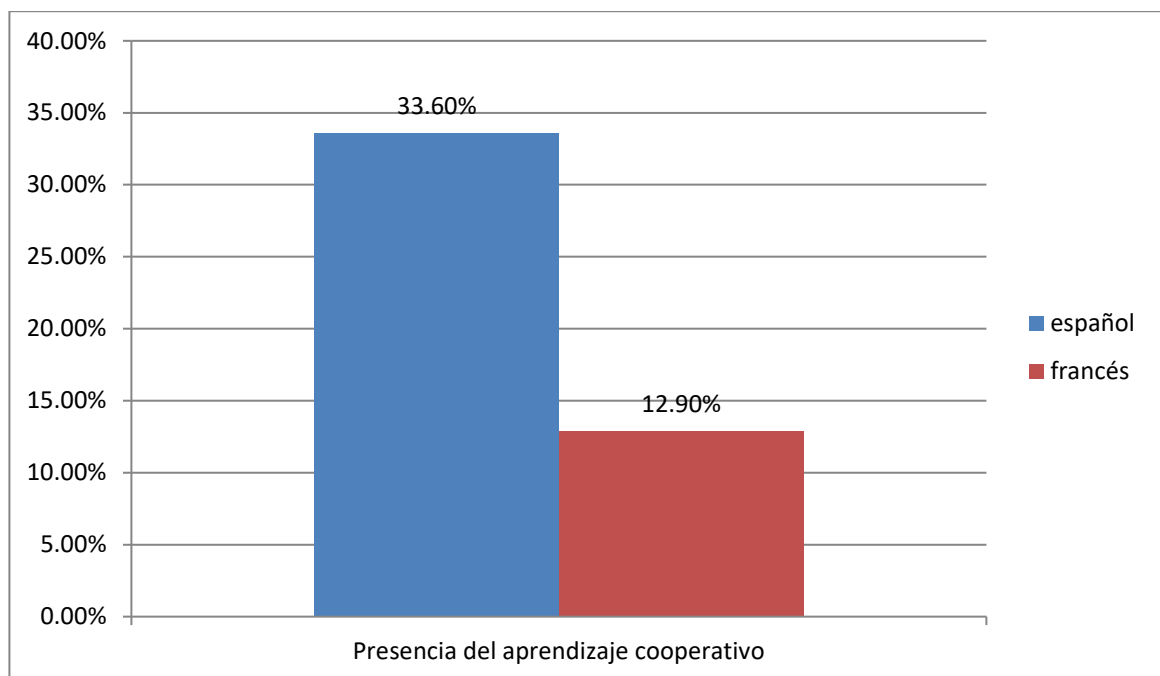
Gráfico 2. Evaluación del trabajo cooperativo



El gráfico 2 manifiesta que el 63,6% de las estudiantes piensa que el profesor debería evaluar el resultado grupal y el 36,4% hace hincapié en la evaluación de la contribución individual de los alumnos. La mayoría de las estudiantes opinan que el profesor debería optar por la evaluación grupal, pero si una persona ha participado más, esto se debería recompensar. Además, las estudiantes prefieren la evaluación grupal ya que, según ellas, a menudo es difícil establecer la participación de cada alumno.

Las estudiantes han comparado la presencia de las actividades cooperativas en los estudios de lengua y literatura francesa y española en porcentaje. Los resultados están representados en el porcentaje promedio y se pueden observar en el gráfico 3:

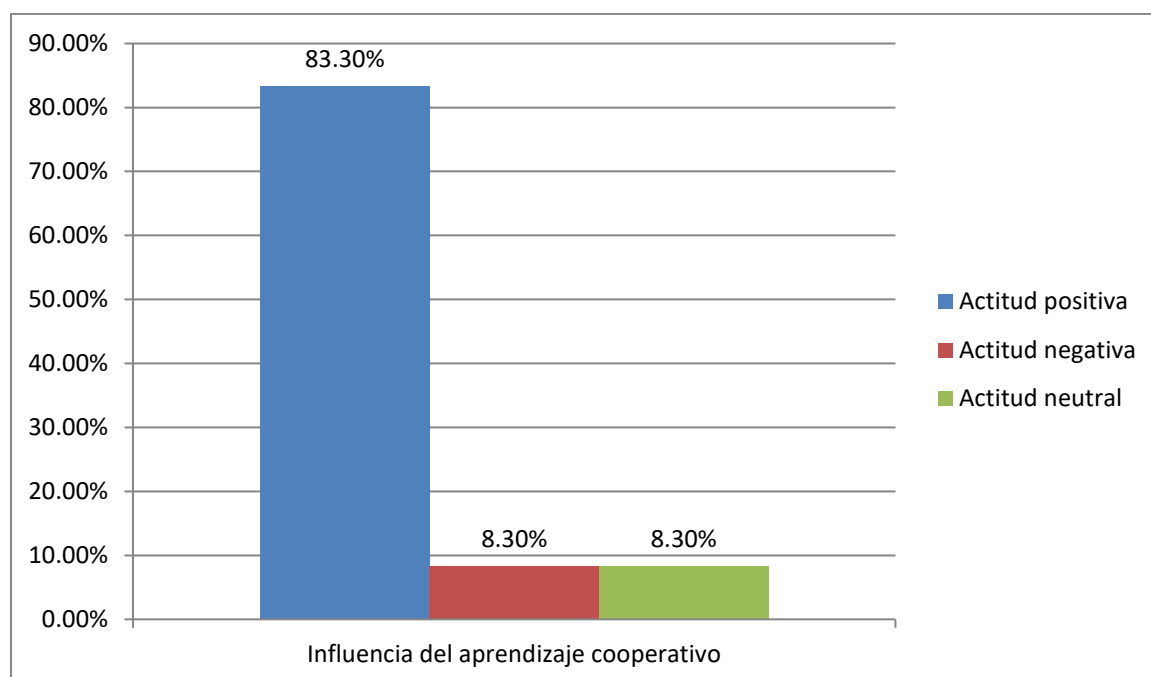
Gráfico 3. Presencia percibida del aprendizaje cooperativo a la universidad



El gráfico 3 expone que, según las participantes de nuestra investigación, las actividades cooperativas están más presentes en el estudio de lengua y literatura española (el 33,6%). En el estudio de lengua y literatura francesa el aprendizaje cooperativo está presente el 12,9% del tiempo. El 33,3% de las participantes no ha expresado la presencia del aprendizaje cooperativo en porcentaje dado que, según ellas, las actividades cooperativas no están muy presentes en los estudios de lengua y literatura española y francesa o no han tenido suficiente experiencia con este tipo de actividad para poder responder a la pregunta.

Las actitudes de las estudiantes sobre la influencia de las actividades cooperativas en los alumnos, en el ambiente de la clase y en el aprendizaje están representadas en el gráfico 4:

Gráfico 4. Influencia del aprendizaje cooperativo



El gráfico 4 expone que el 83,3% de las estudiantes piensa que el aprendizaje cooperativo ha influido positivamente en ellas, en el ambiente de la clase y en el aprendizaje. El 8,3% de las participantes tiene una actitud negativa hacia el aprendizaje cooperativo y el 8,3% de las participantes tiene una actitud neutral dado que nunca ha participado en este tipo de actividad en la universidad.

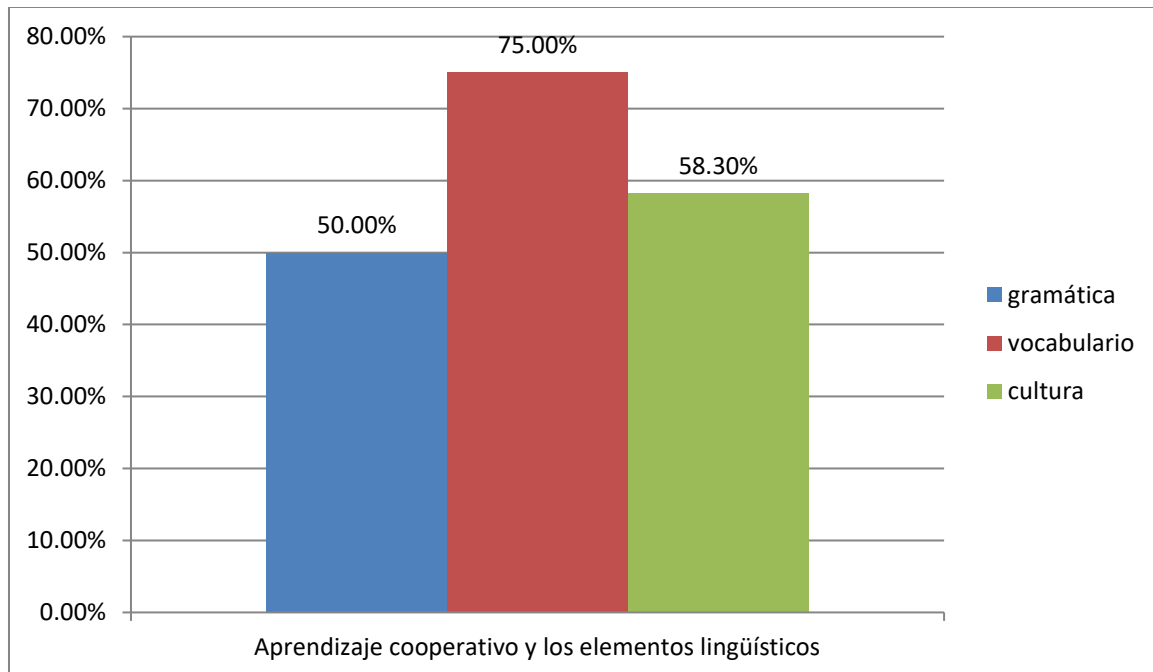
En lo concerniente a la influencia de las actividades cooperativas en el aprendizaje, el 71,4% de las estudiantes opina que estas actividades son muy eficaces para la adquisición del aprendizaje y el 28,6% explicita que aprende mejor trabajando individualmente.

Queríamos comparar la presencia de este tipo de actividad en la licenciatura y en la maestría. Solamente el 8,3% de las estudiantes opina que el aprendizaje cooperativo está más presente en el máster que en el bachillerato. El 91,7% de las estudiantes, siendo estudiantes de bachillerato, no ha respondido a la pregunta.

En cuanto a la presencia del aprendizaje cooperativo en diferentes tipos de cursos en los estudios de lengua y literatura española y francesa, todas las estudiantes están de acuerdo que el aprendizaje cooperativo se utiliza más en los cursos de lengua. Algunas han añadido que también trabajan cooperativamente en los cursos de literatura (9,1%) y en los cursos especializados (9,1%).

El gráfico 5 nos presenta la utilización de las actividades cooperativas para la adquisición de los siguientes elementos lingüísticos: gramática, vocabulario y cultura.

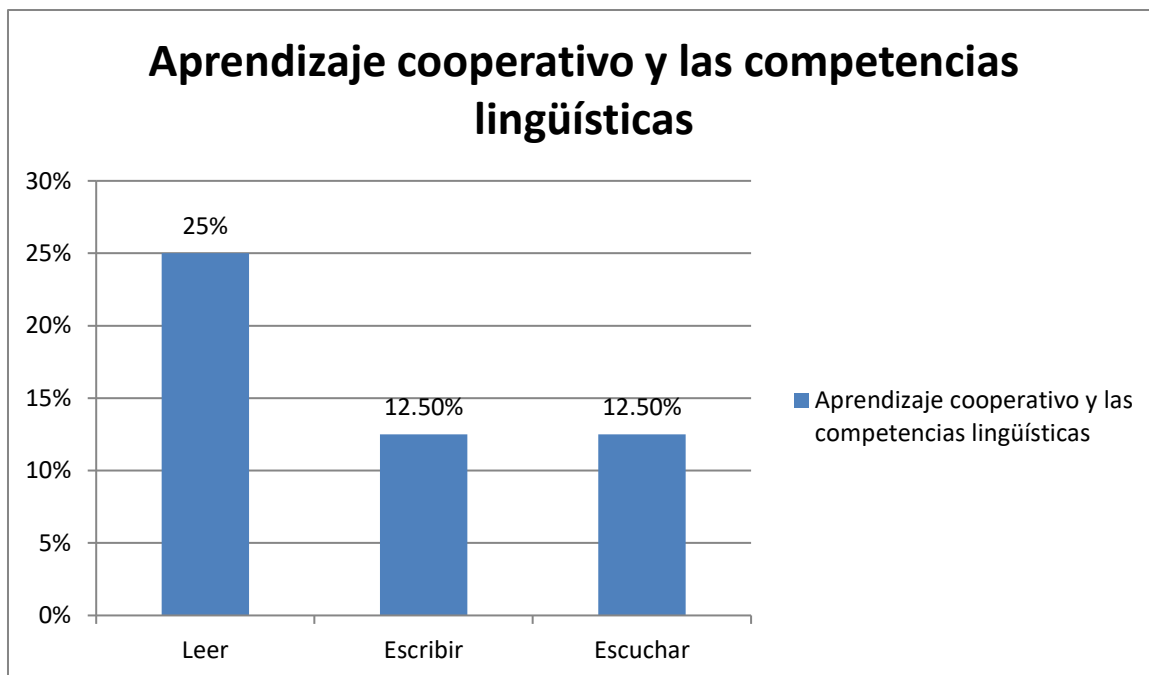
Gráfico 5. Aprendizaje cooperativo y los elementos lingüísticos



Las participantes de nuestra investigación opinan que el aprendizaje cooperativo se utiliza más para la adquisición del vocabulario (75%), luego para la adquisición de la cultura (58,3%) y al final para la adquisición de la gramática (50%).

En lo concerniente a la asociación del aprendizaje cooperativo con las competencias lingüísticas, todas las participantes piensan que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de la producción oral. La contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo de otras competencias lingüísticas está representada en el gráfico 6.

Gráfico 6. Aprendizaje cooperativo y las competencias lingüísticas



Como se puede ver del gráfico 6, el 25% de las participantes añade que las actividades cooperativas mejoran la comprensión lectora. Finalmente, solamente el 12,5% piensa que las actividades cooperativas pueden ayudar a desarrollar la comprensión oral y producción escrita.

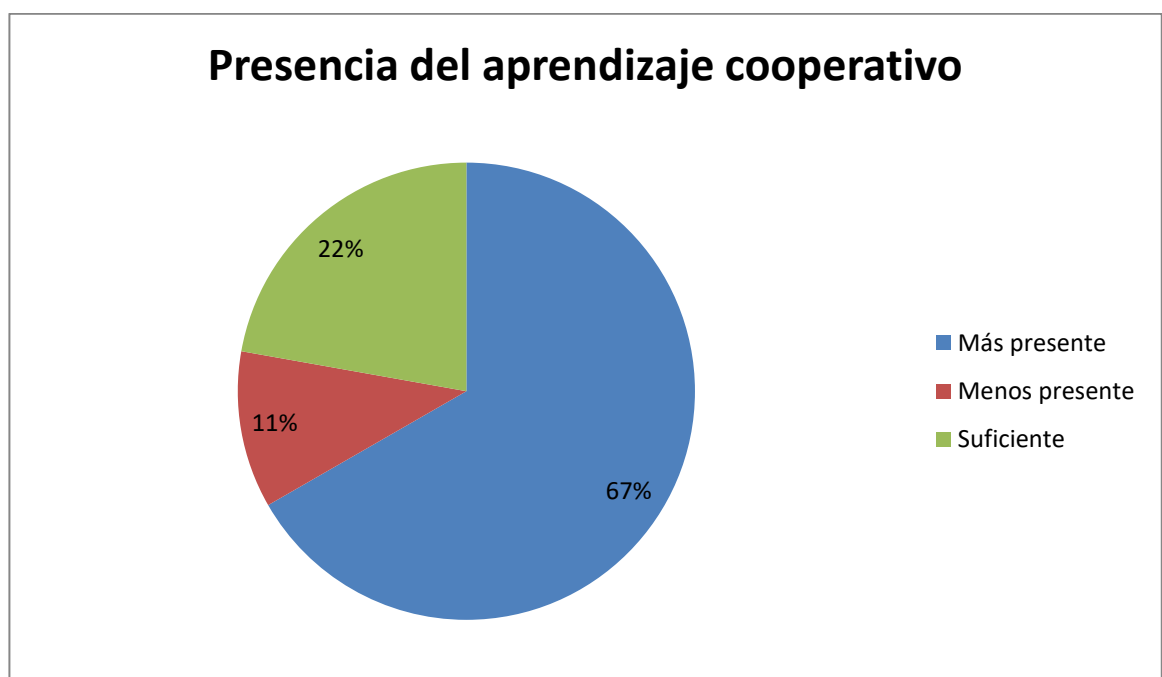
Los factores que influyen en la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula son, según las participantes de nuestra investigación, variadas. Una estudiante explica que utilizaremos el aprendizaje cooperativo teniendo en cuenta el tipo de la tarea y del curso, el número de alumnos y el objetivo de la clase. Luego, otra estudiante declara que el aprendizaje cooperativo se utiliza para las actividades que los alumnos pueden hacer solos, es decir en grupos o en parejas, mientras que otros elementos —más complejos— aprenden directamente del profesor. Además, una estudiante afirma que el profesor opta por el aprendizaje cooperativo para ayudar a sus alumnos a relajarse y mejorar el ambiente de la clase ya que, particularmente en los comienzos de nuestros estudios, tenemos miedo de hablar frente a nuestros compañeros. Las estudiantes mencionan otros factores que influyen en nuestra decisión de utilizar las actividades cooperativas en el aula: para hacer el aprendizaje más divertido y para los seminarios y presentaciones.

Las estudiantes presentan sus ideas para mejorar las actividades cooperativas en el estudio de la lengua y literatura francesa y española: el profesor tiene que explicar en detalle los papeles de cada alumno del grupo y definir el objetivo del trabajo cooperativo; los alumnos tienen que tener suficiente tiempo para realizar la tarea; hay que incluir más los

debates y hablar de los temas actuales. Algunas estudiantes piensan que es importante que el profesor deje a los alumnos formar grupos o parejas. Otra estudiante sugiere la organización de un curso en el que se realizarían exclusivamente las actividades cooperativas para que los alumnos practiquen y hablen más en la lengua meta con sus compañeros y con el profesor.

Al final, las estudiantes muestran si el aprendizaje cooperativo debería estar más o menos presente en los estudios de lengua y literatura francesa y española. Los resultados se encuentran en el gráfico 7.

Gráfico 7. Presencia del aprendizaje cooperativo



En lo que se refiere a la presencia del aprendizaje cooperativo en los estudios de lengua y literatura española y francesa, el 67% de las estudiantes opina que las actividades cooperativas deberían estar más presente, el 22% piensa que están suficientemente presente y el 11% manifiesta que deberían estar menos presente. La mayoría de las estudiantes piensa que el trabajo cooperativo debería estar más presente porque los alumnos tienen que practicar y desarrollar la producción oral. Finalmente, una estudiante declara que el aprendizaje cooperativo está suficientemente presente en el estudio de la lengua española, pero que debería estar más presente en el estudio de la lengua francesa.

6.4.1 DISCUSIÓN

La hipótesis de nuestra investigación ha sido confirmada: la mayoría de las estudiantes tiene una actitud generalmente positiva hacia el aprendizaje cooperativo. Las estudiantes piensan que el aprendizaje cooperativo mejora las competencias cooperativas, las relaciones interpersonales en la clase y la calidad del trabajo. Las participantes de nuestra investigación explican que el trabajo cooperativo puede contribuir a un mejor entendimiento de la materia, pero no están muy de acuerdo que ocasiona un mejor rendimiento académico en general. Finalmente, las estudiantes destacan que trabajar cooperativamente hace el aprendizaje más divertido e interesante. En lo que se refiere a los aspectos negativos del aprendizaje cooperativo, las estudiantes manifiestan que el problema más grande es la participación inequitativa de los miembros del grupo.

En cuanto a la presencia del aprendizaje cooperativo en el Departamento de lenguas y literaturas romances, las estudiantes piensan que las actividades cooperativas están más presentes en la Catedra de Lengua Española, lo que ha tenido un efecto beneficioso en ellas, en las relaciones interpersonales en la clase y en el aprendizaje. Asimismo, se ha establecido que el aprendizaje cooperativo se utiliza más en los cursos de lengua y para la adquisición del léxico. Comparando la presencia del trabajo en parejas y en grupos en el Departamento de lenguas y literaturas romances, las estudiantes no han dado una respuesta clara; no obstante, la mayoría destaca que se siente más cómoda y se expresa con mayor facilidad trabajando en parejas.

Los resultados de nuestra investigación nos demuestran que las estudiantes de la lengua y literatura española y francesa asocian el trabajo cooperativo con el desarrollo de la producción oral. Además, algunas destacan que el aprendizaje cooperativo puede ayudar a los alumnos a superar el miedo de hablar en otra lengua. Todos estos elementos son importantes en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras y, por esta razón, las estudiantes opinan que las actividades cooperativas deberían estar más presentes en los estudios de las lenguas extranjeras.

7. CONCLUSIÓN

En el aula el modelo de interacción más frecuente es el de profesor-alumno(s) (Sekulić, 2014). Este tipo de interacción estaba especialmente presente en los métodos más tradicionales ya que el profesor se apoyaba primariamente en la enseñanza frontal y los alumnos eran observadores pasivos. En los métodos más modernos pretendemos desarrollar la participación activa y la autonomía de los alumnos. Por esta razón, cada día más profesores deciden incluir el aprendizaje cooperativo en sus clases. Sin embargo, además del trabajo cooperativo, en el aula moderna todavía siguen teniendo un lugar importante las actividades individuales y competitivas.

Incluyendo el aprendizaje cooperativo en nuestras clases, no solamente aportamos al desarrollo del conocimiento cognitivo de nuestros alumnos, sino también al desarrollo de su conocimiento social e interpersonal. Trabajando con otros, los alumnos pueden desarrollar varias competencias cooperativas ya que el aprendizaje cooperativo incita " a los alumnos a verbalizar y reformular sus ideas, a las confrontar, a discutir y comparar sus maneras de aprender" (Arcand, 1998:1).²¹ Además de esto, el trabajo cooperativo tiene un lugar muy destacado en las clases de lenguas extranjeras ya que ofrece la oportunidad de practicar la lengua en unas situaciones más parecidas a la realidad.

Los resultados de nuestra investigación manifiestan que la mayoría de las estudiantes tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje cooperativo ya que, según ellas, el aprendizaje cooperativo ha influido positivamente en ellas, en las relaciones interpersonales en el aula y en el aprendizaje. Las estudiantes han enumerado muchas ventajas del aprendizaje cooperativo, pero también destacan la mayor desventaja del mismo: el hecho de que los miembros del grupo no suelen participar equitativamente. Las participantes de nuestra investigación relacionan el aprendizaje cooperativo con el desarrollo de la competencia lingüística: producción oral. Por esta razón, las estudiantes explican que las actividades cooperativas deberían estar más presentes en los estudios de las lenguas extranjeras. Finalmente, las estudiantes han presentado algunas sugerencias para mejorar las actividades cooperativas en los estudios de las lenguas extranjeras: el profesor debe asignar roles a los alumnos, definir detalladamente los objetivos del trabajo cooperativo et a veces dejar a los

²¹ traducción de la autora

alumnos formar los grupos. Una estudiante piensa que se podría crear un curso donde se trabaja exclusivamente en grupos o en parejas con el fin de practicar más la producción oral.

Para futuros estudios, proponemos investigar más los aspectos que influyen en la participación de los alumnos en el grupo, es decir, tratar de averiguar por qué algunos alumnos participan menos que otros. Igualmente, como la mayoría de nuestras participantes son estudiantes de bachillerato y no hemos obtenido resultados significativos acerca de la presencia de las actividades cooperativas en el bachillerato y en el máster, pensamos que sería interesante hacer otra investigación para poder determinar en qué nivel de estudio se podrían incluir más.

Como lo dice Ferrer (1996; en Gamble, 2002), la educación debería promover la creación de una sociedad fundada en la justicia, en la solidaridad y en el respeto de los derechos humanos, de la colectividad y de la población. Es decir, si pretendemos crear una sociedad que se basa en los valores fundamentales de la ética, como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, debemos empezar en las escuelas. Además, Ferrer (1996; en Gamble, 2002), destaca que las instituciones escolares deberían ser un lugar donde no solamente se comparte el conocimiento cognitivo, sino también el conocimiento afectivo y social. En otras palabras, la educación debería promover el crecimiento holístico de los individuos. Las aulas, llenas de individuos que tienen diferentes orígenes y personalidades, se convierten en un lugar de socialización ya que, como lo explica Kelly (1998), la escuela es antes que todo una experiencia social.

BIBLIOGRAFÍA

1. AA. VV. (2008). «Aprendizaje en cooperación». *Diccionario de términos clave de ELE*. (fecha de consulta: el 19 de enero de 2021.) Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm
2. Amo Peláez, I. (2007). *Las dinámicas para grupos en la clase de ele (español como lengua extranjera)*. Santa Fé: Instituto Cervantes.
3. Arcand, D. (1998). *L'apprentissage coopératif*. (fecha de consulta: el 15 de enero de 2021). Université Laval, TACT.
Recuperado de: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/5act/cadre5.htm>
4. Aronson, E., et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
5. Bogнар, L. (2006). "Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi". *Život i škola* (15-16): 7-16.
6. Buljubašić – Kuzmanović, Vesna. (2006). *Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima*. Osijek: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
7. Cassany, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE". *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.
8. Cassany, D. (2009). "La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica" *TINKUY*: 7-29.
9. Cerdà Vallés, Mercedes Querol Julián (2014). "El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria " *Encuentro* (23): 16-29.
10. Clarke, J., Wideman, R., Eadie, S. (1992). *Aprenons ensemble: l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
11. Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
12. Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
13. Ćatić, R. y Sarvan, A. (2008). *Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva*. En *Zbornik Pedagoškog fakulteta*, Zenica: pp. 11-46.

14. Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration – une tentative d'unification. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thusand J.S., Villa R.A., Nevin A. I. (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
15. Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Ferrer, Catalina. (1996). Une approche pédagogique pour l'enseignement des droits. *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis*. Actes de l'université d'été organisé par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Commission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, julio, 1996, pp. 29-38.
17. Ferrer, C., Gamble, J., LeBlanc-Ranville, S. (1997). *L'éducation aux droits des personnes*. Halifax: Fondation d'éducation des provinces Atlantiques.
18. Gamble, Joan. (2002). "Pour une pédagogie de la coopération" *Éducation et francophonie*, VOLUME XXX:2 – AUTOMNE 2002, pp 188-218.
19. Garcés, Rodriguez, C. (2006). *El trabajo en grupos y en parejas*. Universidad de León.
20. Gaudet, D. et al. (1998). *La coopération en classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
21. Gibbs, J. (1994). *Tribes: A New Way of Learning Together*. Santa Rosa, California: Center Source Publications.
22. Giroux, F. (1996). "La coopération en contexte pluraliste". *La coopération dans la classe*. Daniel, Marie-France y Schleifer, Michael (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
23. Goffin, Stacie. (1987). "Cooperative behaviours: they need our support". *Young Children*. January, pp. 75-81.
24. Gómez, B. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Trabajo Fin de Máster. Santander: Universidad de Cantabria.
25. Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed.). Longman/Addison Wesley Longman.
26. Goupil, G., Lusignat, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
27. Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). "El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas". *Univest*: 1-9.

28. Gutiérrez Rodríguez, A. (2017). *El aprendizaje Cooperativo en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Palencia.
29. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores.
30. Holi, A. (2016). *El papel del trabajo en grupo a la hora de resolver actividades con los estudiantes de español como lengua extranjera*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
31. Howden, J. (1996). L'apprentissage en équipe: un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication. *La coopération dans la classe*. Daniel, Marie-France y Schleifer, Michael (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
32. Howden, J., Kopiec, M. (2000). *Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Montréal: Chenelière Éducation.
33. Howden, J. (1998). *La réussite par l'enseignement coopératif*. Université du Nouveau-Brunswick.
34. Jacob, Evelyn. (1999). *Cooperative Learning in Context*. Albany: State University of New York Press.
35. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
36. Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
37. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1979). "Conflict in the classroom: Controversy and Learning. " *The Review of Educational Research*. Vol. 49, No. 1. University of Minnesota.
38. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
39. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1998). "Un survol de l'apprentissage coopératif". *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal: Les Éditions Logiques.
40. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (2014). "Cooperative Learning in 21st Century". *Anales de psicología*. pp. 841-851.
41. Johnson, David W., Johnson, Roger T., Johnson, Holubec E. y Roy, P. (1984). *Circles of Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

42. Kadum-Bošnjak, S. (2012). "Suradničko učenje". *Metodički ogledi*, vol. 19 n°1, pp. 181-199. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
43. Kagan, S. (1998). "Teams of Four are Magic!" *Kagan Online Magazine*. (fecha de consulta: el 27 de mayo de 2017). Recuperado de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/295/Teams-of-Four-Are-Magic
44. Kagan, S. (2013). "Kagan Cooperative Structures Promote Language Acquisition". *Kagan Online Magazine*. (fecha de consulta: el 3 de mayo de 2017). Recuperado de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/414/Kagan-
45. Kagan, S. (2014/2015). "10 Reasons to Use Heterogeneous Teams". *Kagan Online Magazine*. (fecha de consulta: el 12 de abril de 2017). Recuperado de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/396/10-Reasons-to-Use-Heterogeneous-Teams
46. Kelly, B. (1998). Les expériences d'une comisión scolaire au Nouveau-Brunswick. *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal: Les Éditions Logiques.
47. Koenig, R. (2010). *Learning for Keeps*. Alexandria: ASCD.
48. Kouros, C. y Abrami, P.C. (2006). "How do students really feel about working in small groups? The role of student attitudes and behaviours in cooperative classroom settings". Presentado en American Educational Research Association. San Francisco: 1-56.
49. Kramberger, J. K. (2017). *Stavovi učenika španjolskog kao stranog jezika u gimnaziji o suradničkom učenju*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
50. Kreider, William. (1984). *Creative Conflict Resolution : More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom*. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company.
51. Lavergne, N. (1996). "L'apprentissage coopératif". *Québec français*. 103, pp.26-29.
52. Lavoie, A., Drouin, M., Héroux, S. (2012). "La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir", *Pédagogie Collégiale*. vol. 25, n°3. pp. 4-8.
53. Loiola, F. (2010). "Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation", *L'Autre Forum*, vol. 14, n°2. pp. 30-33.
54. Malekoff, A. (1997). *Group Work with Adolescents. Principles and Practice*. The Guilford Press.
55. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

56. Marcos García M. J. (2009). "El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras". *VI jornadas internacionales de innovación universitaria*. Madrid: Universidad europea de Madrid. (fecha de consulta el 11 de mayo de 2017). Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:33Z0LU5HHqYJ:abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2779/OTR10.pdf%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=hr&ct=clnk&gl=hr>
57. Martínez, Agudo, J. D. (2003). "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa" *Didáctica (Lengua y Literatura)*. (15) 139-160.
58. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (1993). *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Nouveau-Brunswick.
59. Real Academia Española. (2014.) *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
60. Richards, J. C., Rodgers T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. México: EDAMEX.
61. Romić, S. (2002). "Kooprativno učenje u početnim razredima osnovne škole". *Zbornik Učiteljskog fakulteta*. Zagreb: Učiteljski fakultet. pp. 256-272.
62. Rouiller, Y., Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière éducation.
63. Santos Rega, M.A. (1990). "Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación". *La revista española de pedagogía*. año XLVIII, n°185., enero-abril.
64. Sapon-Shevin, M., Ayres, Barbara J., Duncan, Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A. I. (Eds.) Montréal: Les Éditions logiques.
65. Sekulić, M. (2014). *Utjecaj osobnosti na stavove studenata španjolskog kao stranog jezika prema aktivnostima na satu*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
66. Slavin, Robert et al. (1985). *Learning to Cooperate: Cooperate to learn*. New York: Plenum Press.
67. Smith, K. A. (1996). "Cooperative Learning: Making "groupwork" work". En C. Bonwell y T.Sutherland (Coords.): *Active Learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

68. Sousa, D. R. (2019). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo: el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas en el aula de lenguas extranjeras*. (fecha de consulta: el 30 de marzo de 2021). Recuperado de: <https://www.newroutes.com.br/idiomas-pelo-mundo/espanhol/aprendizaje-cooperativo-y-colaborativo/>
69. Thorkildsen, T., Jordan, C. (1996). "Is there a right way to collaborate? When the experts speak, can the customer be right?" In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montreal: Les Éditions logiques.
70. Trujillo Sáez, F. (2002), "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", *Publicaciones*, 32: 150-152.
71. Turrión, B. P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
72. Vizek, Vidovic V., Vlahović- Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik.

ANEXO 1

STAVOVI STUDENATA ŠPANJOLSKOG I FRANCUSKOG JEZIKA O SURADNIČKOM UČENJU

Ova anketa se koristi u svrhu izrade diplomskog rada te nastoji ispitati stavove studenata Francuskog i Španjolskog jezika i književnosti o grupnom radu. Anketa je anonimna.

Zahvaljujemo Vam na sudjelovanju!

SPOL: M / Ž

DOB:

GODINA STUDIJA:

- o 1. godina preddiplomskog studija
- o 2. godina preddiplomskog studija

- o 3. godina preddiplomskog studija
- o 1. godina diplomskog studija, smjer:
- o 2. godina diplomskog studija, smjer:
- o apsolvent/ica, smjer:

PAŽLJIVO PROČITAJTE SLJEDEĆE TVRDNJE I NA LJESTVICI OD 1 DO 5
OCIJENITE KOLIKO SE SLAŽETE S POJEDINOM TVRDNJOM

1 – UOPĆE SE NE SLAŽEM

2 – UGLAVNOM SE NE SLAŽEM

3 – DJELOMIČNO SE SLAŽEM

4 – UGLAVNOM SE SLAŽEM

5 – POTPUNO SE SLAŽEM

*grupni rad = 3 ili više osoba koje zajedno rade kako bi riješile određeni problem

*rad u paru = 2 osobe koje zajedno rade kako bi riješile određeni problem

1. Volim surađivati s drugima u rješavanju zadataka

1 2 3 4 5

2. Više volim raditi u grupi ili u paru, nego individualno

1 2 3 4 5

3. Osjećam se ugodno kad radim u grupi

1 2 3 4 5

4. Osjećam se ugodno kad radim u paru

1 2 3 4 5

5. U grupnom radu se s lakoćom izražavam

1 2 3 4 5

6. U radu u paru se s lakoćom izražavam

1 2 3 4 5

7. U grupnom radu svi sudjelujemo jednako

1 2 3 4 5

8. Bolje savladam gramatiku kad radim u grupi ili u paru, nego kad radim sam/a

1 2 3 4 5

9. Bolje usvojim vokabular kad radim u grupi ili u paru, nego kad radim sam/a

1 2 3 4 5

10. Rad u grupi i u paru je dinamičniji od individualnog rada

1 2 3 4 5

11. Grupni rad i rad u paru pridonose boljim odnosima u razredu

1 2 3 4 5

12. Grupni rad i rad u paru pridonose boljem akademskom uspjehu

1 2 3 4 5

13. Grupni rad i rad u paru razvijaju socijalne vještine

1 2 3 4 5

14. Smatram da su na studiju stranih jezika individualne aktivnosti zastupljenije od grupnog rada i rada u paru

1 2 3 4 5

15. Smatram da je na studiju stranih jezika rad u paru zastupljeniji od grupnog rada

1 2 3 4 5

ODGOVORITE NA SLJEDEĆA PITANJA I OBRAZLOŽITE SVOJE ODGOVORE:

1. Koje su prednosti i nedostaci grupnog rada i rada u paru?
2. Koja je uloga nastavnika u organizaciji grupnog rada i rada u paru?
3. Kako vrednovati rezultate grupnog rada i rada u paru?
4. Koji je, prema vašem mišljenju, postotak zastupljenosti grupnog rada i rada u paru na studiju Francuskog jezika i književnosti, a koji na studiju Španjolskog jezika i književnosti?
5. Kako su grupni rad i rad u paru utjecali na vas, na atmosferu u razredu i na vaše znanje?
6. Je li grupni rad/rad u paru zastupljeniji na preddiplomskoj ili na diplomskoj razini studija?
7. U kojoj vrsti kolegija ponuđenih na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti su, prema vašem mišljenju, grupni rad i rad u paru najzastupljeniji (jezični, književni, lingvistički, stručni kolegiji)?
8. Na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti, grupni rad i rad u paru najviše se koriste za obradu kojeg nastavnog sadržaja (gramatike, vokabulara, elemenata kulture, itd.)?
9. Na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti, grupni rad i rad u paru najviše se koriste za razvoj kojih jezičnih vještina (pisanje, slušanje, čitanje ili govor) ?
10. Prema vašem mišljenju, koji čimbenici utječu na odabir grupnog rada i rada u paru kao metode poučavanja na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?
11. Koji su vaši prijedlozi za poboljšanje grupnog rada/rada u paru na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?
12. Mislite li da bi rad u grupi i u paru trebali biti više ili manje zastupljeni na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?

