

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uloga grupnog rada u obavljanju zadataka kod učenika španjolskog kao stranog jezika

Student: Andrea Holi

Mentor: dr.sc. Mirjana Polić Bobić, prof.

Komentor: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2016

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**El papel del trabajo en grupo a la hora de resolver
actividades con los estudiantes de español como lengua
extranjera**

Estudiante: Andrea Holi

Mentora: prof.dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 2016

SADRŽAJ

Ovaj diplomski rad bavi se ulogom grupnog rada u obavljanju zadataka kod učenika španjolskog kao stranog jezika u hrvatskim školama. Suprotno frontalnom i individualnom radu, grupni rad omogućava učenicima učenje jezika u manjoj okolini unutar učionice, u kojoj im se pruža veća mogućnost verbalnog izražavanja, čime se potiču ne samo njihova kreativnost i sloboda što pridonosi boljim rezultatima, već se pritom izgrađuju jasniji međuljudski odnosi i potiče razumijevanje prema drugoj osobi, njegovoj kulturi i individualnim karakteristikama. Cilj ovog rada je ustanoviti uspješnost obavljanja zadatka u grupnom radu, ali također dati pregled učenikovih iskustava rješavanjem zadataka u takvoj okolini kako bi se rezultati mogli iskoristiti za stvaranje novih didaktičkih zaključaka u korist češćeg korištenja grupnog rada u nastavi španjolskog jezika.

U prvom, teorijskom dijelu rada, izložit će se ključni pojmovi potrebni za razumijevanje potrebe za grupnim radom u nastavnoj sredini, definirat će se pojam grupnog rada, dati pregled aktivnosti koje se mogu koristiti za njegovo uspješno provođenje u razredu, te istaknuti posebnosti takvog načina rada u okviru nastavnikovih i učenikovih uloga u razredu. U drugom dijelu rada izložit će se rezultati istraživanja provedenog s 39 učenika srednje škole. Proces istraživanja uključivao je rješavanje aktivnosti u kojem je sudjelovalo nekoliko grupa i nekoliko učenika koji su zadatak rješavali samostalno te upitnik kojim se nastoji provjeriti stav učenika prema grupnom radu i aktivnosti koju su obavljali u grupnom radu kao dijelu istraživanja. Rezultati ukazuju na činjenicu da su učenici koji su radili u grupi ostvarili bolje rezultate kao i da obje skupine učenika pokazuju pozitivan stav prema ovoj vrsti organizacije aktivnosti.

KLJUČNE RIJEČI: strani jezik, učenje i usvajanje, poučavanje, grupni rad, individualni rad

RESUMEN

La tesina presentada trata el tema del papel del trabajo en grupos a la hora de resolver actividades con los estudiantes del español como lengua extranjera. A diferencia del trabajo frontal y el trabajo individual, el trabajo en grupos posibilita a los estudiantes el aprendizaje de la lengua en un medio ambiente más pequeño dentro del aula, donde se les ofrece la mejor oportunidad de practicar su expresión oral, de modo que se estimulan su creatividad y libertad, lo que contribuye a mejores resultados. También induce la creación de las relaciones interpersonales y la tolerancia hacia la opinión del otro, la cultura ajena y las características individuales del otro. El objetivo de este estudio es comprobar el éxito que tienen los estudiantes que trabajan en grupos a la hora de solucionar una actividad y su opinión sobre el trabajo en grupos en general, para poder usar estos resultados en la creación de nuevas conclusiones didácticas a favor del uso más frecuente del trabajo en grupos dentro del aula.

En la primera parte de la tesina, o sea, la teórica, vamos a exponer los términos clave necesarios para comprender la necesidad del el trabajo en grupos, vamos a definir el trabajo en grupos y dar una lista de actividades que pueden usarse a la hora de decidirse por usarlo dentro del aula. En la segunda parte vamos a exponer el proceso de la investigación que se hizo con 39 estudiantes en una escuela secundaria. En la primera parte de la investigación, los estudiantes tenían primero que solucionar una actividad que se les presentaba. Varios alumnos lo hacían individualmente, mientras otros la resolvían trabajando en grupos. Otra parte incluía una encuesta que nos servía para averiguar la actitud de los estudiantes sobre el trabajo en grupos y la actividad que habían hecho. Los resultados mostraron mejor rendimiento por parte de los que habían trabajado en grupos. También, ambos estudiantes que trabajaron en forma individual y estos que cooperaron con otros, expresaron una opinión positiva hacia el trabajo en grupos y afirmaron que les gustaría usar este tipo de trabajo más en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

PALABRAS CLAVE: la lengua extranjera, aprendizaje y adquisición, enseñanza, trabajo en grupos, trabajo individual

Sadržaj

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. TÉRMINOS CLAVE Y LA BASE TEÓRICA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA	7
2.1. Adquisición y aprendizaje.....	7
2.2. Procesamiento del aducto.....	9
2.2.1. El aducto dentro de la clase	11
2.3. Interacción y negociación sobre el significado	13
2.3.1. El ambiente educativo.....	15
2.4. Aprendizaje cooperativo	18
2.4.1. Propósitos generales del aprendizaje cooperativo	20
2.4.2. Tipos de grupos dentro de la clase y sus características	22
2.4.3. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	24
2.4.4. Los métodos y las actividades para el aprendizaje cooperativo	26
2.4.5. Destrezas lingüísticas.....	29
2.4.6. El trabajo individual.....	32
3. EL PAPEL DEL TRABAJO EN GRUPO A LA HORA DE RESOLVER ACTIVIDADES CON LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	34
3.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	34
3.2. Participantes	36
3.3. Metodología e instrumentos	36
3.3.1. La actividad	36
3.3.2. El cuestionario	39
3.4. Procedimiento.....	40
3.5. Resultados	42
3.5.1. La comparación de los resultados de la actividad del Grupo 1 y Grupo 2	42
3.3.2. La actitud de los estudiantes hacia el trabajo en grupo	48
3.3.3. Discusión	66
4. CONCLUSIÓN CON IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	71
5. BIBLIOGRAFÍA.....	73
6. APÉNDICE	80
6.1. Apéndice 1.....	80
6.2. Apéndice 2.....	83
6.3. Apéndice 3.....	86

1. INTRODUCCIÓN

La actitud receptiva hacia las nuevas ideas debería ser la característica básica del proceso de enseñanza y adquisición de una lengua. Con el progreso de la tecnología los estudiantes se encuentran rodeados de distintas lenguas y culturas, lo que a los docentes les deja con el problema de tener que diseñar la clase para que sea lo más similar posible a una situación real con el fin de que los estudiantes puedan sentirse como parte natural del medio ambiente nuevo. El mismo hecho de tener cualquier información a su alcance, convierte a los estudiantes en individuos que tienen que estar dispuestos a relacionar el conocimiento nuevo con las experiencias previas y estar abiertos a la opinión del otro. Dentro del aula, exigida por los estudiantes, nace la necesidad de crear un ambiente que ofrecería cierto nivel de libertad de expresión. Por otro lado, el sistema escolar exige que se sigan reglas determinadas, lo que generalmente pone al profesor entre dos fuegos. La respuesta a la pregunta cómo reconciliar las dos partes mencionadas podría ser el trabajo en grupos.

El trabajo en grupos ofrece un potencial de simulación de este tipo de situación donde los estudiantes obedecen las reglas, mientras tienen la oportunidad de tomar sus propias decisiones. Aún así nos queda preguntarnos si este tipo de trabajo de verdad supone el éxito al momento de solucionar una actividad concreta, o si aún sería mejor acercarse a la enseñanza de una lengua de la manera individual o frontal.

A través de este trabajo se pretende investigar cuál es el papel del trabajo en grupo a la hora de resolver actividades con los estudiantes de español como lengua extranjera. Para lograrlo, al principio vamos a ofrecer un estructurado marco teórico sobre los términos clave y la teoría sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera que consideramos importante para la planificación y la realización de la parte de investigación de nuestro tema. La segunda parte de nuestro trabajo será la investigación misma. Primeramente se presentarán cuatro hipótesis diseñadas para ser una guía para proyectar la actividad y el cuestionario. Después de esto, presentaremos los resultados y el análisis de los resultados obtenidos por los examinados. Vamos a usar estos resultados para crear una conclusión general sobre el uso del trabajo en grupos y su papel a la hora de resolver actividades y proponer de qué manera pueden nuestras conclusiones ayudar al medio ambiente didáctico.

2. TÉRMINOS CLAVE Y LA BASE TEÓRICA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Para poder hablar sobre el aprendizaje y la adquisición de cierto fenómeno, en nuestro caso, la lengua, vamos a empezar explicando varios términos clave en los párrafos siguientes.

2.1. Adquisición y aprendizaje

Adquisición y aprendizaje son dos términos que dentro del aula tienen que distinguirse con mucho cuidado. Las maneras en las que una persona memoriza cierta materia es un hecho al que se tiene que prestar atención porque de ellas depende el éxito que una persona pueda tener al dominar cierto fenómeno, que en nuestro caso, es la lengua extranjera.

Para mostrar la diferencia entre dichos fenómenos presentamos la teoría desarrollada en los años 70 del siglo XX por Stephen Krashen (1982). Se trata de la teoría sobre los diferentes procesos de la adquisición de lengua extranjera. La teoría mencionada, conocida como el *Modelo de monitor*, incluye cinco hipótesis que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y que no se pueden excluir de él en ningún momento. En los párrafos siguientes se van a explicar los detalles sobre el modelo y las hipótesis y su significado dentro del proceso de la enseñanza.

La primera de ellas, también conocida como *La hipótesis adquisición- aprendizaje* define dos maneras de adquirir a una lengua extranjera. El primer modo es informal, implícito e inconsciente y se denomina *la adquisición*. Se sobreentiende que es la manera espontánea de adquisición de las formas y se basa en la exposición del hablante a la lengua. Implica que el usuario se basa en la comunicación y no en las formas. Otra manera es el *aprendizaje*, el modo intencional, explícito y formal de obtener un alto grado de conocimiento de una lengua. El aprendizaje supone que el hablante está concentrado en la gramática, las formas y su significado en cada momento del proceso.

La hipótesis del monitor explica que el sistema existente de la lengua que un hablante posee y pone en marcha, *la salida de datos* o *el educto*, posibilita que el uso de la lengua sea espontáneo. Los conocimientos previamente aprendidos supervisan el educto y de esta manera se hace posible detectar y corregir los errores existentes. Para que sea posible supervisar el proceso, hay que cumplir con tres condiciones: el hablante tiene que tener bastante tiempo para hacerlo, debe saber las reglas determinadas y tiene que querer hacerlo. Haciendo esto, el hablante desarrolla la consciencia sobre las situaciones en las que aparecen los errores, puede analizar las razones por su manifestación y aprende como corregirlos. Si falta una de las condiciones no es posible revisar el educto de uno.

La tercera hipótesis, *La hipótesis del orden natural*, prueba que muchos errores en la lengua por parte de los diferentes usuarios son muy similares y no dependen de su primera lengua. Esto significa que una lengua se desarrolla de la manera predecible y puede compararse con el modo de la adquisición de la lengua materna con los niños. También, esta hipótesis enfatiza que la adquisición y el aprendizaje no dependen completamente del modo de la enseñanza que emplea el docente o del programa institucional.

Dentro de *La hipótesis del aducto* Krashen (1982) introduce la fórmula para el procesamiento del aducto (ingl. *input*), $i+1$, donde i marca el conocimiento que ya existe de la materia y 1 señala la información nueva, la que se puede entender a través del conocimiento previo. Esta fórmula supone que la información nueva, o sea, el aducto, es conectado con el conocimiento existente, lo acompaña y el usuario lo puede entender. Esto significaría que, si el usuario no puede relacionar la nueva información con una ya existente, el aducto 1 no se puede considerar como significativo.

La hipótesis del filtro afectivo clarifica que algunos estudiantes, aunque sean expuestos a la misma fuente del aducto como otros, nunca pueden dominar una lengua de la misma manera. Aquí se trata sobre el efecto de los factores afectivos que pueden ser positivos o negativos (ej. alta o baja autoestima, los sentimientos, la motivación, las necesidades u otros), al proceso de la adquisición y el aprendizaje. Si la influencia o el filtro son altos causan un bloqueo y el estudiante no usa el aducto y la adquisición no pasa. Si, por otra parte, el filtro es bajo, el estudiante se siente motivado para el trabajo.

Según Baralo (1995), el modelo de Krashen (1982), aunque aceptado y a veces criticado, todavía parece interesante porque explica la manera en la que funciona el proceso de la

enseñanza y puede servir para que el profesor, como el organizador de la enseñanza y de las clases particulares, pueda orientarse al momento de la introducción del nuevo material y establecer expectativas reales sobre los resultados que va a requerir de sus estudiantes. Por estas mismas razones no se podía ignorar en el contexto de la planificación de una actividad grupal y se considera la parte teórica importante para nuestra investigación.

2.2. Procesamiento del aducto

Hemos visto en los párrafos antecedentes que una de las condiciones necesarias para posibilitar el proceso de enseñanza es la existencia del aducto. Para confirmar esta teoría, Reinders (2012) concluye que sin el aducto no es posible adquirir la lengua, y apoya su declaración con varias definiciones, como la de Sharwood Smith (1993, en Reinders, 2012). Smith define el aducto como el conjunto de información que se puede procesar, y se encuentra a disposición al usuario como el resultado deliberado o no deliberado del intercambio de la mencionada información. En el contexto referido, se acentúa la importancia del procesamiento del aducto, sin el cual no se puede esperar que este se quede en la memoria a largo plazo. La segunda definición es de Satoa y Jacobs (1992, en Reinders, 2012) y declara que el aducto es cada información a la que el usuario presta atención. Las dos definiciones mencionadas se distinguen de acuerdo a su de adquisición, porque la primera incluye solo la información y excluye al usuario, mientras que la segunda implica que el usuario esté concentrado en la materia. Cvikić (2007) se decide por la definición de Richard y sus colegas (1992, en Cvikić 2007) que definen el ducto como la lengua que el usuario está escuchando, y después de haberlo adquirido puede usarlo independientemente. La cuarta definición es la ya mencionada por Krashen (1982).

Si se toman en consideración las definiciones ofrecidas, puede concluirse que el aducto es cada información ofrecida que uno adquiere y, finalmente, usa. Es más, los lingüistas ven estas deducciones como las bases para las nuevas preguntas relacionadas con el tema referido. Se trata sobre las preguntas relacionadas con el procesamiento de aducto, la cantidad del aducto necesaria para la adquisición, que no sea demasiado pero tampoco insuficiente, las características mismas del aducto ofrecido y los métodos usados para la presentación del aducto al usuario.

Al analizar la definición de Smith (1993, en Reinders, 2012) en el párrafo anterior, hemos mencionado el procesamiento del aducto como la manera de tratar la nueva información y el único modo que permite memorizarla. Asimismo, el procesamiento representa la base para su próximo uso. Van Patten (2004) define el procesamiento como la relación entre la forma y el significado. Durante el procesamiento el usuario presta atención a la forma y la usa para deducir el significado que puede ser absoluto o parcial. La información, o sea, el aducto, que queda memorizado en la memoria laboral del usuario y le puede servir en cada momento, la denominamos *la apropiación de los datos*. Aquí es importante notar que la información que se ha convertido en la apropiación de los datos no tiene que ser correcta, sino es la que el usuario ha supuesto desde el contexto. Para que uno pueda empezar a procesar cierto aducto hay que cumplir con varias condiciones, según Van Patten (2004). Primero, el significado siempre viene antes de la forma. Esto significa que el aducto tiene que ser previamente tratado o simplificado para que sea fácil de entender para el usuario, para poder convertirse en la apropiación de los datos. Segundo, el sustantivo se destaca en la frase. Esto significa que el usuario, el que todavía no conoce bien la lengua, normalmente relaciona el sustantivo con el complemento agente, considera su función sintáctica como lo básico y lo usa para transmitir el significado deseado. De esta manera se evita el uso de clases de palabras desconocidas cuyas formas todavía no han sido adquiridas. La siguiente condición es que el usuario frecuentemente tiene tendencia a elegir solo la parte del vocabulario que considera conocido y que para él tiene la mayor importancia y el mejor significado, o sea, usa las palabras cuyo significado previamente ha afirmado. Haciendo esto supone esquivar el uso del vocabulario que no es inevitable para la transmisión del significado. Estas palabras suelen ser adjetivos y adverbios. Junto al aducto previamente simplificado o tratado, Van Patten (2004) destaca también el aducto que ha cambiado durante la interacción. Este incluye al *educto* (ingl: *output*), la información previamente aprendida y después usada por el usuario. El educto nos permite ver si la apropiación del aducto ofrecido ha sido correcta y si el usuario ha comprendido el significado y lo ha conectado con la forma apropiada.

Las direcciones que se pueden concluir desde las conclusiones de Van Patten (2004) son que el aducto se tiene que centrar primero en el significado y después en la forma, que al principio hay que concentrarse en las frases simples y luego proceder con las compuestas y, al final, constantemente animar al usuario que utilice el aducto teniendo en cuenta las estructuras que ya conoce. Las conclusiones de Van Patten (2004) nos orientan a la mejor manera de planear una clase porque un profesor tiene que tener en cuenta que la mayoría de los usuarios de la

lengua española en nuestro contexto son estudiantes y su único contacto con la lengua es precisamente en la escuela. Cada información que encuentran es nueva y desconocida, así que la terminología que se introduce tiene que ser relevante para ellos. También, hay que introducirla de una manera fácil para entenderla y darle la posibilidad de volver a ella en cada momento. Si la información no está disponible en cada momento, el estudiante la va a olvidar y la apropiación de los datos nunca existirá.

Fernández Pérez (1999) nos presenta las conclusiones más importantes de Van Patten (1995, 1996, en Fernández Pérez, 1999) sobre el procesamiento del aducto, resumiéndolos en varias normas que uno tiene que seguir para planear los cursos didácticos. El docente siempre tiene que contar que el estudiante va a usar las estrategias mencionadas en los párrafos anteriores y empezar a enseñar desde la oración hasta el discurso, mostrando a los estudiantes solo una cosa a la vez. Al introducir las formas, las tiene que conectar con los significados. Y lo más importante es que, durante todo el curso, los estudiantes tienen que usar el aducto en las actividades que desarrollan las cuatro destrezas. En la planificación de nuestras actividades se van a tomar en cuenta todas estas directrices para obtener un modo óptimo de trabajo.

2.2.1. El aducto dentro de la clase

Pereira (1995) trataba el tema del aducto dentro de las actividades que aparecen en el aula. Como modelo teórico elige las deducciones de Van Patten (1992, en Pereira 1995) sobre el modelo de la adquisición y el uso de la lengua extranjera. Este modelo propone que primero hay que centrarse en el aducto y su procesamiento. El segundo paso debería ser intentar desarrollar el sistema gramatical del estudiante y al final uno tiene que insistir en la producción del alumno, o sea, su educto. Para aclarar sus tendencias tenemos que imaginar uno de los métodos tradicionales de enseñar la lengua. En uno de estos, las estructuras gramaticales se practican a través del educto, lo que significa que el estudiante usa la estructura determinada en varios ejemplos dentro de las actividades, pero su uso es automatizado y no se presta atención al procesamiento mismo. Lo que proponen Van Patten y Lee (1995, en Gómez de Estal Villarino, 2015) es hacer al alumno consciente del procesamiento que pasa en su mente e indicarle las estrategias que puede usar haciéndolo. Se trata de enseñar al estudiante a usar las estrategias de interpretación del aducto, o sea, afectar

la calidad del aducto en los mismos principios, para que el alumno pueda procesarlo de la manera correcta y válida y obtener de este modo un resultado mejor.

Para explicar una de las maneras de aplicación de las directrices de Van Patten (1992, en Pereira 1995), vamos a usar el ejemplo utilizado por Pereira (1995). El enfoque de su investigación era enseñar el presente del subjuntivo y sus usos a los estudiantes universitarios estadounidenses de nivel principiante, usando los principios ya explicados en el párrafo anterior¹ y teniendo en cuenta que de los estudiantes no se exige la producción sino solo la percepción del aducto estructurado². Las actividades que usaba la autora se basaban en los factores siguientes:

Después de dar varias explicaciones cortas sobre el presente del subjuntivo, las actividades se centraban en introducir una sola forma, más precisamente, se trataba del singular y plural de los verbos. El segundo paso fue centrar la atención de los estudiantes al significado en vez de la forma. El propósito fue introducir las actividades comunicativas; por consiguiente, se usaban temas conocidos por los estudiantes con el fin de estimular la imaginación del alumno. Se sigue con las actividades que introducen primero solo las frases, para después continuar añadiendo más información y, al fin, obtener el discurso completo. Uno de los temas tratados fue sobre las obligaciones matrimoniales. Para incluir el aducto escrito se planeaban actividades diseñadas como pequeñas historias y para activar el aducto oral se usaron las actividades de frases simples. Se trataba de actividades en las que los estudiantes leían una conversación entre el profesor y los estudiantes. En este caso, era importante introducir el aducto dentro del contexto para que sea comprensible. Las actividades siguientes intentaban incluir los estudiantes en la interacción. Teniendo en cuenta que no se trataba de actividades reproductivas, se basaban en dar opiniones sobre ciertas situaciones del texto, por ejemplo, sobre las afirmaciones del profesor sobre algún tema. En todas las actividades se enfatizaban las formas en presente de subjuntivo y se evitaba usar los sujetos explícitos para que los estudiantes prestaran atención a las terminaciones verbales. En todo caso, no se trataba de dar las reglas explícitas del subjuntivo a los estudiantes, sino, como enfatiza Esteve Ruecas (2010), el objetivo de la enseñanza fue, y siempre tendría que ser, la integración de la experiencia y el conocimiento existente del alumno con el nuevo material que se enseña, siguiendo las pautas que estimulen el desarrollo de nuevas técnicas y estrategias de trabajo a las que todos los miembros se puedan adaptar.

¹ El párrafo mencionado trata las normas que el docente tiene que seguir planeando un curso.

² Según Pereira (1995) el aducto estructurado es el que fue manipulado previamente por el docente para tratar solo un tema determinado con el fin de obtener el resultado mejor después de su procesamiento.

Como el objetivo de nuestra investigación va ser comprobar cómo el trabajo en grupos influye en la eficacia de resolver las actividades proporcionadas, vimos que era importante analizar varias maneras de introducir y analizar el aducto para poder encontrar la manera que a nosotros nos sea la más provechosa.

2.3. Interacción y negociación sobre el significado

Tal y como hemos visto en los párrafos anteriores, para que el aducto se convierta al educto, el procesamiento del aducto es imprescindible, pero no es la única condición. El procesamiento incluye los procesos mentales e individuales, o sea, el procesamiento depende de cada uno de los estudiantes de la lengua. El otro paso necesario es la interacción y la negociación sobre el significado. Estos dos procesos, que se sobreentienden como la comunicación entre dos o más usuarios de la lengua, se van a explicar a continuación.

Long (1983) enfatiza la importancia de la interacción como la negociación sobre el significado en el que el estudiante menos competente obtiene la retroalimentación sobre una estructura determinada, se le posibilita la negociación sobre ella y la observación de los errores propios de uno. Negociando, cambiando y repitiendo una afirmación convertimos el aducto en la apropiación de datos, tomando en consideración siempre que el primer logro es entender el significado y después la forma.

En uno de sus trabajos sobre el aducto y la interacción, Fang (2010) acepta varias deducciones de Long (1980 en Fang, 2010), concluyendo que existen estrategias y tácticas que ayudan a la comunicación entre el hablante nativo y el aprendiente de la lengua. Estas estrategias y tácticas incluyen, por ejemplo, la modificación del aducto. Se trata de cambiar el vocabulario o la sintaxis de la manera más fácil para el usuario menos competente para que entienda entender, pero al mismo tiempo mantener el mismo significado y transmitir el mismo mensaje. Este tipo de modificación aparece como el resultado de la negociación sobre el significado, como demuestra Pica (1987 en Fang, 2010), y pasa después de que uno de los interlocutores ha manifestado que no hay comprendido el mensaje. Además, Fang explica que las investigaciones posteriores, como las de Parker y Cauldron (1987, en Fang 2010) han mostrado que la elaboración del aducto favorece a una mejor comprensión que la simplificación del aducto. La simplificación supone que el aducto inicial fue cambiado antes

de empezar la interacción y según los estudios de Pica (1987 en Fang, 2010) esta manera de presentación del aducto viene con los resultados peores. Aun más, Long (1996 en Pica 2005) considera que los textos originales y auténticos, junto con los modificados, son los únicos que se pueden apreciar como la fuente de un buen aducto.

La importancia de la retroalimentación se puede concluir de las investigaciones referidas. Fang (2010) continúa explicando que, a través de este tipo de elaboración del aducto, el aprendiente llega a conocer los puntos débiles en su conocimiento y combinando estas comprensiones con la retroalimentación ofrecida por el hablante experto, puede hacer los cambios necesarios en su entendimiento de la lengua. Sin retroalimentación, el usuario menos competente no puede evaluar su éxito o reconocer posibles problemas en su trabajo.

Como producto de sus investigaciones, Swain (1985, 1995, 1999 en Pica, 2005) considera la producción de los mismos estudiantes como la base para aprender la relación entre el significado y la forma. Ha deducido esto desde el ejemplo siguiente: cuando se les pidió a los estudiantes modificar o simplificar su declaración, ellos normalmente solo cambiaban el orden de las palabras en las frases, mostrando así el conocimiento básico de la gramática. Uno puede aprender la lengua en el medio ambiente natural o didáctico. En ambos casos, según Mackey (1999), los usuarios tienen el mejor acceso al aducto en las situaciones en las que se encuentran obligados a la interacción. En el medio ambiente institucional la interacción está restringida a un grupo pequeño de personas, cuya parte forman el profesor y los estudiantes cuyo número ha sido determinado por la institución. Swain (1995 en Mackey, 1999) considera que en aquellos grupos el profesor debería insistir en que el estudiante use la lengua lo más frecuente posible y también que adapte las actividades a este logro, mientras que, en realidad, pasa lo opuesto: al estudiante se le da la oportunidad de practicar sus destrezas perceptivas, en vez de declarativas. En este caso el profesor tiene el papel más importante y más dominante dentro de la clase, es el que más habla, delimita la conversación y tiene la obligación de corregir los errores y dar la retroalimentación. Por otro lado, basándose en sus investigaciones, Pica (1992 en Mackey, 1999) discute que no hay diferencia entre los usuarios que tomaban parte de una interacción y aquellos que solamente observaban la interacción, sin participar en una.

Una de las propuestas de cómo adaptar las actividades para que se obtenga el aducto de la mejor calidad viene de Doughty y Varela (1998 en Pica 2005). Se trata de reestructuración de la información, como los autores muestran con el ejemplo siguiente: si el estudiante dice

Necesito un lápiz (ingl: *I need a pencil*) y el docente repite el mensaje usando algunos elementos diferentes *Necesitas un lápiz* (ingl: *You need a pencil*), la repetición de las estructuras gramáticas puede mejorar la comprensión.

El camino desde la introducción de uno a la estructura designada hasta su adquisición exige un gran esfuerzo por parte del estudiante y el profesor. La cooperación mutua es inevitable y necesaria. Se demanda la interacción que confirma o niega el procesamiento, la comprensión y la memorización correcta. Para que la interacción sea posible, el ambiente educativo es imprescindible y, por consiguiente, su influencia en trabajo de un individuo se explicará en el párrafo que sigue.

2.3.1. El ambiente educativo

El proceso de la enseñanza de una lengua supone que los participantes formen parte activa de una clase, un hecho que ya se ha enfatizado en los párrafos dedicados al aducto y la negociación sobre el significado. Esta información nos facilita deducir que una persona no puede aprender una lengua si se encuentra aislada y sin contacto con otras personas. Por esta razón consideramos necesario mostrar cómo la relación entre un individuo y el resto del grupo puede influir en su comportamiento y definir el papel del profesor dentro del ámbito educativo.

Según Dörnyei (1995), satisfacer los requisitos de la sociedad, por tener buenas notas o obtener una alta educación académica, que a veces están fuera del dominio de un estudiante, exige un gran nivel de la dedicación de cada individuo, pero también de las personas de su ambiente educativo y personal. La persona que estudia una lengua cuenta con la ayuda de sus padres, amigos de la clase y los profesores, de manera implícita o explícita. Cada persona desea ser aceptada en una sociedad, de ahí que la evaluación social pueda tener el significado decisivo en los resultados de la educación del individuo. Además de la evaluación, es fundamental aclarar los pasos que anteceden a ella, pero afectan la motivación de los estudiantes y su trabajo. Hablando sobre estos pasos, pensamos principalmente en las obligaciones y las acciones de los participantes del ambiente educativo que simplifican el proceso de la enseñanza y la adquisición de la lengua.

un grupo de autores (Darling-Hammond, Orcutt, Strobel, Kirsch, Lit, Martin, Comer, 2003) de la Universidad de Stanford se centraba en la investigación del papel de las emociones en el proceso de la enseñanza de la lengua extranjera, concluyendo que las emociones tienen una gran importancia porque afectan la reflexión de los alumnos. Estos autores confirman que, junto con las emociones, hay que prestar atención a las características individuales de cada estudiante, principalmente al grado de su autoestima. La adolescencia es la etapa de la inseguridad emocional y las nuevas experiencias que dirigen el centro de la atención de uno a la sociedad y fuera de la familia. Es el período de las nuevas ideas y opiniones que se basan en las diferencias de género, etapas del desarrollo humano o en edad. Para que una persona pueda dedicarse al estudio de una materia es fundamental que se sienta competente y cómoda para resistir cada tipo de presión social que pueda sentir.

Los resultados de las investigaciones de Von Wörde (2003) han mostrado que para un ambiente relajante y un trabajo más exitoso es necesario conocer a sus colegas mejor, conque sería bueno de vez en cuando insistir más en el trabajo en grupos o parejas. De esta manera se disminuye la ansiedad y se aumenta la motivación para involucrarse en una actividad. Para poder realizar nuestra investigación, era conveniente saber que la aparición de la gente nueva en la clase podía causar emociones negativas con algunos estudiantes y también podían manifestarse peores resultados. Sabiendo esto, pensamos de qué manera hacer nuestra investigación lo más relajado para cada el individuo.

El profesor y el grado de interés sobre el tema, con sus empeños de perfeccionar su modo de trabajo para facilitar la enseñanza y adquisición, y al final, su intento de motivar a sus estudiantes para el trabajo adicional, directamente influyen en el interés y la motivación de sus alumnos. Con su trabajo, el profesor confirma la importancia que la materia tiene para sus estudiantes y evidencia sus métodos de trabajo. La relación positiva hacia su asignatura aumenta la motivación de sus alumnos conscientemente y les empuja a cumplir con cada actividad que él pueda considerar necesaria (Dörnyei, 2001).

Además por su relación con la lengua que enseña, al profesor se lo valora también por su derecho de evaluar. Para conseguir que la evaluación sea más justa y clara, se recomienda trabajar en grupos de tres a cinco personas. Así cada miembro del grupo realiza su propósito solo si el grupo lo realiza y su nota depende de otros estudiantes con la misma intensidad con la que la nota del grupo depende del esfuerzo del individuo (Deutsch, 1962 en Johnson, Johnson y Stanne, 2010).

Cerioni (1997 en Pardo Gende, 2008) afirma que evaluar no significa medir el conocimiento de un estudiante, sino que la evaluación tenía que venir como una retroalimentación que ofrecía detalles sobre lo que un alumno hace bien o mal. Esto despertaría la reflexión sobre el propio aprendizaje de uno y la persona podía planear su proceso de estudiar mejor, incluyendo nuevas técnicas y estrategias.

En el sistema escolar croata la nota es principalmente numérica y en muchos casos lo que más desanima a los estudiantes. Al mismo tiempo, es la única retroalimentación que el alumno obtiene en la clase. Cualquier tipo de la evaluación determina el éxito de la actividad escogida, mientras que el éxito mismo depende de la efectividad del trabajo de cada miembro del grupo. Poda facilitar la solución de las actividades con la menor presencia de ansiedad, al estudiante se le tiene que presentar con el fin y la manera de solucionar alguna tarea. De esta manera los estudiantes están dispuestos a controlar su trabajo y autoevaluarlo constantemente. Este tipo de información la entrega el profesor y su ausencia no solo disminuye la finalidad de la tarea, sino el interés para llevar a cabo la misma (Mihaljević Djigunović, 1998). Como se puede ver, el papel del profesor no es nada fácil, porque tiene que encontrar la armonía entre la necesidad de dar oportunidad a sus estudiantes que se expresen de acuerdo con sus necesidades, y al mismo tiempo planear las clases que sean interesantes, instructivas y exitosas. El trabajo cooperativo exige que a los estudiantes se les dé la mayor libertad posible, lo que significa que el profesor tiene que operar dentro de estos límites y no forzar sus opiniones y juicios, salvo que no haya ideas propuestas por parte del alumnado. Sin embargo, el profesor tiene que, en cada momento, estar dispuesto a dar sugerencias, ayudar o dirigir el trabajo de los estudiantes. Más concretamente, tiene que prever las posibles dificultades antes de que puedan ocurrir y planear su solución de antemano. Su trabajo supone programar cada paso de la actividad y dar guías a los estudiantes, mostrándoles no solo cómo realizar un fin, sino también cómo, en el mismo tiempo, desarrollar sus propios sistemas y tácticas de trabajo. Este tipo del trabajo es muy exigente para los profesores porque al mismo tiempo él tiene que planear la mejor manera de introducir la materia y estar consciente de las características individuales de sus estudiantes, su potencial y grado de su conocimiento de la lengua (Mihaljević Djigunović, 1998).

2.4. Aprendizaje cooperativo

Trabajando en la clase, cada profesor, durante años de su experiencia profesional, descubre varias maneras distintas de su trabajo y estas muchas veces dependen de los estudiantes con los que trabaja. Durante años estos modos iban cambiándose y se desarrollaban, también dependiendo de las experiencias académicas y las necesidades de los alumnos.

En los años 80, con las nuevas tendencias didácticas que han puesto el alumno en el centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, el trabajo cooperativo empieza a ser un modo interesante de trabajo dentro del aula. Desde este momento empiezan a introducirse las destrezas colaborativas en el aula y las actividades diseñadas para poder acercarse al nuevo modo de trabajo (Landone, 2004). Siguiendo las afirmaciones de Landone (2004), en los próximos párrafos ofrecemos algunas definiciones del término mencionado.

"El aprendizaje cooperativo se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales." (Hiltz y Turoff, 1993, en Landone 2004:3)

Hiltz y Turoff (1993, en Landone 2004) introducen la importancia de la relación positiva que necesita existir y el compromiso activo de todos los participantes para que la actividad pueda desarrollarse. Todos los estudiantes tienen que estar igualmente interesados en el tema y conocerlo en detalle.

La siguiente cita fue introducida por Garcés Rodríguez (2006) y enfatiza que, aunque muchas veces puede parecer que los estudiantes resuelven alguna actividad juntos, no se trata del aprendizaje cooperativo si previamente la tarea no había sido asignada por el profesor y acompañada por varias reglas del comportamiento.

"Por trabajo en parejas o grupos entiendo cualquier tipo de actividades llevada a cabo en el aula, que el profesor decide o propone que sea llevada a cabo por dos o más estudiantes trabajando juntos" (Garcés Rodríguez, 2006:6).

La definición previa la confirma Garcés Rodríguez (2006), diciendo:

"Esta definición 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" (Garcés Rodríguez, 2006:9).

Las definiciones numeradas, por simples que puedan parecer, constan de varios elementos muy importantes cuya significación este trabajo intentará explicar: el papel del profesor y el estudiante, la importancia de la interacción, la cooperación y la evaluación mutua, tipos de actividades y la participación activa de cada individuo dentro del aula. Ya dentro de ellas podemos encontrar varias reglas y directrices de cómo organizar una clase y sin qué factores no sería posible establecer un ambiente de trabajo exitoso y agradable. Teniendo en cuenta que este trabajo se centra en trabajo en grupos y no en trabajo en parejas, en los párrafos que siguen vamos a dar énfasis a este tipo de aprendizaje cooperativo.

Williams y Burden (1999, en Landone, 2004) orientan la atención hacia la necesidad de la comunicación entre los participantes dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, estresando que la comunicación influye la transmisión, la interacción y la negociación. Con esta afirmación ya nos hemos encontrado en los trabajos de Krashen (1982) y Long (1983), que tratan el tema del aducto comprensible y la negociación sobre el significado. El trabajo cooperativo se considera como una buena fuente del aducto porque ayuda a desarrollar ambos tipos de destrezas, tanto las productivas, como las receptivas.

Desde los años 70 del siglo pasado y el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa³, nace el enfoque comunicativo, el enfoque por el que hasta hoy han optado numerosos manuales. Dentro de sus páginas se encuentra una considerable cantidad de actividades dedicadas al trabajo cooperativo (Jacobs 1997, en Landone, 2004). Todos estos manuales apoyan la importancia del trabajo en grupos o en parejas y lo consideran como la manera más eficaz de adquisición de la lengua extranjera.

Más que solo al fuente del aducto utilizable, el grupo es el origen de los relaciones sociales e interpersonales y siguiendo este entendimiento se planean actividades diferentes que convierten las oposiciones individuales a un conjunto de nuevos ejemplos y experiencias del comportamiento (Landone, 2004). Aún más, Nussbaum y Tusson (1996) ven el aula como un microorganismo y una cultura pequeña donde cada día pasan diferentes tipos de comunicación. También están de acuerdo que dentro de esta cultura existen varias reglas

³ Según el *Marco común europeo de la referencia para las lenguas* (2002) la competencia comunicativa " Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades."

inevitables para su función. Siguiendo sus reflexiones, la deducción próxima sería que dentro del grupo que forma una clase se pueden formar varios grupos más pequeños de trabajo y para ellos valían las reglas específicamente determinadas.

2.4.1. Propósitos generales del aprendizaje cooperativo

Ya fue mencionado que los profesores recurren a la utilización de varias formas de presentación de la materia objeto. Algunos métodos antiguos, que durante la historia se usaban, afirmaban que cada persona tenía que estudiar la lengua sin la interacción. Basándose en estas tesis, Landone (2004) se pregunta por qué se ve como necesario fundarse en actividades individuales dentro de la clase, si la persona estudia la lengua para poder comunicarse con otra gente. En otras palabras, esta autora no ve sentido en insistir que los estudiantes no se pongan en contacto con otros, si esta precisamente es la meta del conocimiento de la lengua. Ella piensa que lo más útil sería aproximar lo más posible las actividades dentro de la clase a la situación real dentro de la sociedad, más concretamente, requerir de los estudiantes que estudien la lengua en comunicación con otros.

A lo largo del siglo XX y a los mismos principios del siglo XXI, varios autores (Mihaljević Djigunović, 1998, Dörnyei, 2001) enfatizan la importancia de individualismo y las diferencias individuales que se tienen que tomar en cuenta dentro de la clase. En sus trabajos afirman que estas son las más importantes para mejorar el progreso de la adquisición de una lengua. En sus trabajos enfatizan el significado de los factores afectivos, el empeño individual, la autoestima, el miedo a la lengua, las emociones y muchos otros elementos que caracterizan a cada persona en particular.

Sin embargo, dado que la lengua no se puede aprender si la persona se encuentra aislada de su medio ambiente, sino que necesita el contacto con otras personas, como fue visto desde la pregunta de Landone (2004), nació la necesidad de desarrollar otro modo de trabajo dentro del aula, uno que no sea frontal o individual. Marcos Sagrado (2006) presenta varios propósitos generales que ofrece el aprendizaje cooperativo, empezando con el aprovechamiento más profundo de todos los alumnos. El trabajo cooperativo procura incluir todos los participantes de manera igual y justa. Sirve para mejorar la destreza comunicativa y estimular a los estudiantes a la interacción. Más allá, dentro de un grupo de personas nacen

varias opiniones que influyen una en otra, animando la formación de nuevos juicios sobre el tema. De esta manera la enseñanza empieza a ser más reflexiva, se desarrolla la opinión crítica y se evita el aprendizaje de memoria. A continuación, la colaboración dentro de un grupo posibilita mejores resultados que el trabajo competitivo. Más concretamente, las investigaciones de Von Wörde (2003) han demostrado solo un pequeño grado de ansiedad entre los estudiantes que trabajan en grupos, mientras que dentro de un medio ambiente competitivo los estudiantes pueden estar expuestos a un alto nivel de estrés y disgusto, puesto que la responsabilidad del individuo disminuye proporcionalmente a el aumento del número de participantes dentro del grupo. En definitiva, esta investigadora está muy a favor del trabajo cooperativo.

Otro beneficio que el grupo ofrece es el desarrollo de la competencia sociocultural (Marcos Sagredo, 2006). Se trata de crear un ambiente singular a un determinado grupo de personas que acepta las desigualdades de cada uno y las emplea para crear una característica nueva que adorna todo el grupo.

Por otro lado, Malekoff (1997) nos presenta varios objetivos técnicos del aprendizaje cooperativo. A ellos al mismo tiempo los podemos considerar como los requisitos principales sin los que el trabajo grupal no sería posible. Se trata de las características de la actividad que tiene que realizarse, determinadas por parte del profesor. La primera de ellos es la claridad de los objetivos de la enseñanza y de cierta actividad, ya que muchos problemas surgen cuando el profesor no se toma el tiempo para explicar las razones por tratar el tema determinado y los estudiantes no ven sentido en “perder tiempo” haciendo cierta actividad. Otra es la simplicidad, o sea, la actividad tiene que ser adaptada al nivel del conocimiento de la lengua, la edad de los estudiantes, tiempo a la disposición, etc. Los problemas empiezan a manifestarse si los estudiantes no entienden la actividad o empiecen a sentir ansiedad por falta del tiempo para desarrollarla. La tercera es la evaluación y en cierto modo, puede ser la que más motiva a los estudiantes. Si saben cuáles son los asuntos que más se evalúan, pueden planificar su papel dentro del grupo con más claridad.

Los trabajos de los autores mencionados marcan un abundante número de patrones con los que uno debe contar al empezar a enseñar. Se trata principalmente sobre disminuir la cantidad de estrés y la ansiedad entre los alumnos, posibilitándoles que centren su atención a la actividad concreta y no a la impresión que hacen mientras la resuelven. Analizando las tesis de Malekoff (1997), Landone (2004), Von Wörde (2003) y Marcos Sagredo (2006) llegamos

a la conclusión que el aprendizaje cooperativo y la manera correcta de desarrollarlo, tiene buen efecto al estado emocional de los estudiantes y que la armonía dentro de estos dos fenómenos influye automáticamente al éxito académico del usuario.

2.4.2. Tipos de grupos dentro de la clase y sus características

El trabajo en grupos se puede organizar solo si las reglas del funcionamiento de una clase se cumplen por ambos lados, por el profesor y por los estudiantes. Dependiendo del grado del control que un profesor quiere tener sobre el grupo, Landone (2004) divide este modo de trabajo en dos tipos:

1. El tipo de grupo en el que se mantiene un nivel bajo de la intervención del profesor y los deberes de cada uno de los estudiantes dentro de un grupo no son previamente determinados, sino dependen del tema actual. No se espera ningún tipo de evaluación entre los estudiantes y los estudiantes no tienen el puesto fijo dentro de un grupo determinado. Este tipo de grupo se considera un grupo *informal*.
2. Contrario al antes mencionado, el grupo *cooperativo* sería este en el que cada uno de los estudiantes tiene su papel dentro del grupo y se le enseña a tomar responsabilidad individualizada, el profesor interviene de manera imperceptible y estimula la observación y la autoevaluación se anima en cada paso.

Teniendo en cuenta que el aula se puede ver como un pequeño microorganismo formado por varias células que tienen que cumplir con determinada acción, los grupos formados en una clase también existen para llevar a cabo una actividad⁴. Al empezar la colaboración con otras personas del mismo grupo, según Landone (2004), varias condiciones tienen que ser cumplidas, y cumplir con ellas supone el trabajo más eficaz:

La primera de ellas es que es importante para los individuos que sepan que forman parte igualitaria del grupo. En uno de sus trabajos Tueros Salazar (2011) habla especialmente sobre la homogeneidad de los estudiantes dentro de un grupo. Según él, la decisión óptima sería

⁴ Sobre los tipos de las actividades se hablará más en los párrafos que siguen.

combinar los estudiantes de distintos niveles de conocimiento de la lengua, puesto que los alumnos que saben menos siempre aprenden de estos que saben más. Siguiendo esta analogía sería lógico concluir que si damos la oportunidad a los estudiantes que solos se den cuenta de lo que saben o no saben, ellos van a igualar su conocimiento de la manera natural. Esto beneficia a los estudiantes con menos conocimiento, porque no sienten ansiedad inducida por su falta de sabiduría y a los que saben más, porque refuerzan lo que ya saben y practican sus capacidades.

El párrafo anterior nos muestra que no hay miembros superiores o inferiores y que el papel que un estudiante tiene no depende de su conocimiento de materia. Cada uno de los estudiantes dentro del grupo es insustituible y todos están conectados con el mismo objetivo que tienen que alcanzar, o sea, los enlaza una conciencia colectiva. Cada miembro sabe que posee un grado de independencia que le permite pedir ayuda u ofrecerla, pero está consciente de que el resultado de su trabajo afecta el grupo y al revés. Landone (2004) afirma que un grupo es el sitio de una *interdependencia positiva* que ofrece varios métodos de trabajo (por ejemplo, la definición de los papeles dentro del grupo o repartición de los materiales o de la información) que ayudan a desarrollar nuevas actividades. Una de estas puede ser *el rompecabezas*, la actividad que implica que varios estudiantes posean varias partes de una información y tienen que intercambiarlas para obtener la información completa. Dentro del grupo se reparten las responsabilidades y se les permite a los estudiantes que tienen el mismo papel investigar el tema más en profundidad y después ayudan a su grupo con su conocimiento “en detalle”. De esta manera, cada alumno comparte su conocimiento con otros y se le posibilita que oiga la información que presentan sus colegas (Landone, 2004).

Por otro lado, muchas veces los miembros de un grupo consideran que trabajan menos o más que otros. Puede que esto es porque no entienden el tema, no están interesados en él, o por varios motivos personales. Por esta razón, y para evitar que el equipo sufra, según Landone (2004), el intento de cada profesor debería ser desarrollar la *responsabilidad individual*. A cada alumno se le tiene que explicar que no se evalúa solo el resultado del trabajo cooperativo sino también el trabajo individual. En el trabajo consultado de la misma autora, se aconseja la actividad *cabezas numeradas* para practicar la responsabilidad individual. Para llevar a cabo la actividad mencionada, el profesor forma los grupos y hace una pregunta sobre una estructura lingüística. Los grupos entonces tienen varios minutos para encontrar la respuesta y encontrar los argumentos. Al final, cada grupo presenta su deducción basada en la investigación colectiva del tema. Para poder evaluar a cada individuo dentro del grupo, el

profesor puede exigir que cada estudiante escriba un diario o relación escrita y justifica su esfuerzo. Es normal que dentro de un grupo de personas aparezcan problemas (Malekoff, 1997). Lo importante es que el grupo sea capaz de reconocer a él y a su fuente y encontrar la solución adecuada. Lo que el mismo autor subraya es que hay que prestar atención a la misma manera de resolver la dificultad porque los pasos que se toman mientras haciéndolo son los que muchas veces ayudan más que la solución misma. Ellos tienen una importancia diferente para cada miembro del grupo y, por consecuencia, permiten detectar los errores que los individuales habían cometido y aumentan la conciencia sobre la responsabilidad individual.

La última condición fundamental para trabajar en grupos, que esta autora aconseja, es la *formación de los participantes del trabajo cooperativo*. Muchos profesores piensan que es bastante contar con los conocimientos previos de sus estudiantes y no prestan atención a la necesidad de explicar las reglas de comportamiento que valen dentro de un grupo. El trabajo cooperativo tiene que practicarse de la misma manera que otros métodos porque la práctica es la única manera de lograr que varios individuos lleguen a comportarse como un grupo coordinado (Landone, 2004).

Los ejemplos numerados nos permiten ver que no es nada fácil coordinar un grupo de gente para que se comporte siguiendo normas prescritas. Es fundamental para cada profesor tener mucha paciencia en el tiempo de planear el trabajo grupal, porque los estudiantes necesitan tiempo para darse cuenta de las responsabilidades que lleva consigo el trabajo en grupos y los beneficios del mismo. En la conciencia de cada alumno se encuentra el entendimiento que es responsable para sus acciones y les puede parecer difícil aceptar que el aprendizaje cooperativo trae consigo la carga de ser responsable de alguien más y simultáneamente depender de los esfuerzos de otros. Por esta razón, pensamos imprescindible seguir las direcciones aconsejadas por Landone (2004) y Malekoff (1997).

2.4.3. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Si seguimos el desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras desde sus principios, podemos concluir que los métodos modernos para el aprendizaje cooperativo surgieron con el progreso del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo, según Hernández Reinoso (2000), explica que la lengua es mucho más que una lista de reglas que una persona memoriza y puede convertir en un uso mecánico de elementos gramaticales. Lo que enfatiza, es que la lengua existe para ser un medio de comunicación que usamos para expresar varios tipos de emociones, preferencias y querencias. Esta definición supone que la lengua, para ser correctamente aprendida y usada, no se puede enseñar y estudiar aislada. Su fin es la competencia comunicativa exitosa que exige que la lengua se enseña estimulando la conversación y la comunicación usando las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita. En los principios numerados se basa la teoría sobre el aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, antes de que haya surgido el enfoque comunicativo, la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaba en métodos más tradicionales. A continuación vamos a revisar estos métodos para ver cuál es su importancia en la enseñanza de hoy (Hernández Reinoso, 1999-2000).

El método gramática-traducción se usaba para la enseñanza del latín. Los alumnos usaban las listas de palabras y las presentaciones de las reglas que les ayudaban a entender nuevas palabras y elementos en la lengua meta. Para componer una frase en la lengua extranjera, lo primero que se hacía era escribir un en la lengua materna. El segundo paso era analizar las componentes de esta frase y compararlos con los elementos gramaticales del latín y usar la nueva noción para traducir la frase. La lengua nunca se enseñaba o aprendía con el fin de la comunicación (Martín Sánchez, 2010).

El método directo surgió en el tiempo de crecimiento industrial y el aumento del comercio internacional. Se basa en la necesidad de encontrar la conexión directa entre el objeto y la lengua meta (para hacer la traducción más probable. Completamente prohíbe el uso de la lengua materna (Hernández Reinoso, 1999-2000).

El método audio-visual pretende enseñar la lengua asociando la palabra con su imagen. Esto se consigue con repeticiones mecánicas de varios elementos y hasta la imitación extensiva. Para posibilitarlo se organizaba practicar en los laboratorios de lenguas. Este método ve la lengua como el conjunto de elementos para cuyo conocimiento lo más importante es dedicar el tiempo para automatizar el uso y lograr que sea automático. Esto significa la falta de racionalización. (Hernández Reinoso, 1999-2000)

Durante años todos los métodos referidos recibían críticas o reproches por distintos lingüistas, mientras que otros les encontraban útiles y utilizables. Como sea, la práctica de estos métodos ha mostrado que el método gramática-traducción, el método directo y el método audio-visual no se pueden usar como la base para la planificación de un currículum o una materia educativa, pero sí que pueden formar parte de algunos métodos más recientes y modernos, como del enfoque comunicativo (Hernández Reinoso, 1999-2000, Martín Sánchez, 2010).

2.4.4. Los métodos y las actividades para el aprendizaje cooperativo

Los métodos que trataban el aprendizaje cooperativo como la manera en la que podía basarse una clase empezaron a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XX. Johnson, Johnson y Stanne (2000) han investigado variados métodos previstos para el trabajo cooperativo y los han agrupado todos en uno de sus trabajos, en el que afirman que el trabajo cooperativo es un conjunto de métodos que se usan para organizar y llevar a cabo a cualquier clase. Según los autores mencionados, cada profesor puede usar este modo de trabajo y adaptarlo a sus estudiantes y condiciones de trabajo porque el número de métodos no se puede enumerar. También existen varios lingüistas en cuyo centro de investigación se habían encontrado los métodos didácticos para el desarrollo del trabajo cooperativo y los consejos para el entrenamiento de los profesores con el fin de capacitarles para poder organizar su propia clase que se basaría en trabajo cooperativo. Después de haberlas analizado Johnson, Johnson y Stanne (2000) y Trujillo Sáez (2002) presentan algunos de los más distinguidos: *La investigación en grupo* (ingl: *Group Investigation*) se basa en crear grupos de estudiantes entre 2 y 6 personas que debaten sobre algún tema ante toda la clase, mientras que otros hacen un informe sobre lo que están escuchando (Sharan y Sharan, 1992, en Trujillo Sáez, 2002). *Grupos de estudiantes- la división por el éxito* (ingl: *Student Teams-Achievement Divisions, STAD*) muestra que los estudiantes que resuelven alguna actividad en grupos pequeños y bien organizados se evalúan por los resultados comunes, aprenden a apreciar más la actividad y los colegas (Slavin y Asociados, 1982, en Trujillo Sáez, 2002). *La lectura y composición cooperativas integradas* (ingl: *Cooperative Integrated Reading & Composition, CIRC*) fue desarrollado especialmente para aprender la lectura y la escritura dentro de grupos cooperativos (Slavin y Asociados, 1982, en Trujillo Sáez, 2002).

Los primeros de estos métodos surgen en los años 80 del siglo XX. Hasta hoy se han hecho muchos estudios para comparar estos métodos con otros y comprobar su validez. Los resultados de estos estudios demuestran que los métodos directos son los más aplicables y más fáciles para aprender. También, se les considera lo más adaptables a las distintas condiciones dentro de la clase (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). Estas investigaciones detalladas y amplias resultaron con la proclamación de los investigadores mencionados como los creadores del Aprendizaje cooperativo moderno (Marcos Sagredo, 2006).

En los últimos 30 años, junto con la ciencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha modernizado, introduciendo nuevas maneras de trabajo e integrándolas dentro de los métodos ya conocidos. El aprendizaje cooperativo, según López Atxurra y De la Caba Collado (2004), introduce varias dificultades entre las que predominan estas: la gran cantidad de tiempo necesario para su planificación y su actuación, el número insuficiente de los materiales, la falta de experiencia con este tipo de trabajo, etc. Por otro lado, existe incluso el problema de los materiales excesivos, que distraen a ambos, profesores y estudiantes, mientras buscan los mejores para su trabajo. También, el trabajo grupal se debería planificar de la manera que cada miembro del grupo pueda desempeñar el papel que quiere y no se debe delimitar sus capacidades de ejecución de cierta actividad. O sea, a cada alumno se le tiene que posibilitar que planifique, experimente o tome iniciativa, si estos son los papeles que uno quiere tener. De hecho, los mismos autores afirman que, si partimos de la noción que para que la actividad resuelta con éxito, es necesario que todos los miembros de un grupo lleguen a cierto acuerdo sobre los resultados que quieren presentar. A los estudiantes se les tiene que dar cierta cantidad de libertad en el proceso de la planificación del aprendizaje cooperativo. Todos ellos deberían entender cada paso de la actividad y para asegurar que eso pase, hay que posibilitar que investiguen, observen, predigan los resultados y las dificultades, manipulen y faciliten el trabajo a sí mismos. La tecnología hoy accesible les posibilita obtener información que antes era impensable. Por esta razón, el diálogo dentro del grupo es imprescindible porque sobreentiende el intercambio de la información y el conocimiento sobre la materia. Aún así los autores destacan que todas las actividades deben ser supervisadas por el profesor que puede solucionar cualquier problema que pueda surgir.

Apreciando lo antes mencionado, vamos a examinar el papel del aprendizaje cooperativo dentro del aprendizaje de la lengua extranjera. En uno de sus trabajos que había dedicado al aprendizaje cooperativo de la lengua extranjera, Trujillo Sáez (2002) alude a la enseñanza de la lengua como la armonía entre el aducto y el educto lingüístico. Esto

significa que el usuario tiene que llegar en contacto con la nueva información y después tener la oportunidad de usarla en la comunicación. Si esto sería posible, se desarrollaría la competencia lingüística- comunicativa, que exige la realización de dos condiciones: requisito cognitivo y requisito situacional. En otras palabras, la persona tiene que procesar la información dada y encontrarse en posición de poder usarla en la comunicación real. Trujillo Sáez (2002) afirma que dentro de la clase, estas dos condiciones son las que cada profesor tiene que cumplir para poder enseñar una lengua, no dependiendo de qué lengua se trate. Si lo hace, a él se ofrecen dos paradigmas metodológicos para desarrollar la materia: el paradigma formal (incluye métodos como gramática-traducción, métodos audio-linguales, etc.) y el paradigma procesual (enfoque por tareas o por proyectos) (Breen, 1996 y 1997, en Trujillo Sáez, 2002). Ya que se demandan dos condiciones recién mencionadas, se puede concluir que el paradigma preferible sería el procesual. Dentro de él existen varias propuestas de trabajo y Trujillo Sáez (2002) como más provechoso encuentra el aprendizaje cooperativo. Sirve para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas (Hirst y Slavik, 1990, en Trujillo Sáez, 2002) y ayuda a la integración de la lengua dentro de medio ambiente académico (DeAvila, Duncan y Navarrete, 1987, en Trujillo Sáez, 2002).

Analizando la bibliografía mencionada encontramos alguna información que puede parecer muy útil para nuestro interés. Se trata del hecho de que dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera el aprendizaje cooperativo, como método de trabajo, se usa de la misma manera como lo usan para enseñar cada asignatura. Los métodos mencionados en el primer segmento de este párrafo fueron destinados como ayuda para varias asignaturas diferentes que incorporan aprendizaje cooperativo como parte de su sistema de trabajo. Esto nos afirma Trujillo Sáez (2002), el autor que había analizado los métodos principales y los considera convenientes para el trabajo con las lenguas extranjeras. Nosotros consideramos muy importante enfatizar que todavía existe un enlace muy fuerte entre los métodos principales y los que aparecen en los últimos tiempos porque esto nos ofrece un número extenso de maneras de trabajo con nuestros alumnos.

2.4.5. Destrezas lingüísticas

Hablando sobre el proceso del aprendizaje y la enseñanza del material lingüístico, y teniendo en cuenta que a nosotros nos interesa cómo puede el trabajo en grupos beneficiar a este proceso, es necesario que nos fijemos en las maneras de la actuación de la lengua. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), existen solo cuatro maneras de usar la lengua en la comunicación, y para poder realizar cada de ellas, los interlocutores deben tener desarrolladas cuatro destrezas lingüísticas o macrohabilidades: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Las últimas dos a menudo se las llama comprensión oral y escrita. Cada una de ellas incluye varias microdestrezas o microhabilidades, como por ejemplo, la posibilidad de deletrear una palabra, encontrar diferencias entre géneros textuales, establecer la relaciones entre el texto y el mundo real, etc. A continuación vamos a dar explicaciones más detalladas sobre cada de estas destrezas, enfatizando la comprensión lectora como una en la que se encuentra nuestro interés.

La expresión oral es la destreza lingüística que sobreentiende el uso exitoso de la pronunciación de alguna lengua, la comprensión del léxico y la gramática de la dicha lengua, pero también las diferencias socioculturales y pragmáticas. La lengua hablada incluye una sintaxis más simple, el vocabulario más limitado y la cierta libertad en intercambio de información que incluye la mímica o la onomatopeya.

Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) nos ofrece siguientes actividades para practicar la expresión oral: leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.), representar un papel ensayado, hablar espontáneamente (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

La expresión escrita se refiere a la posibilidad de producir el texto escrito, o sea, al conocimiento sobre las representaciones escritas de los fonemas que una lengua contiene, los grafemas. Incluye también el conocimiento de la gramática, organización del discurso, coherencia, cohesión, estilo y el registro de la palabra escrita. Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que la palabra escrita es más objetiva, concreta, culta y estándar, lo que exige el conocimiento detallado de la lengua porque para la transmisión de la información el individuo no puede contar la ayuda extralingüística.

Para su práctica dentro del aula el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) propone varias actividades entre las cuales seleccionamos las siguientes: completar formularios y cuestionarios, escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc., producir carteles para exponer, escribir informes, memorandos, etc., tomar notas para usarlas como referencias futuras, tomar mensajes al dictado, etc., escribir de forma creativa e imaginativa, escribir cartas personales o de negocios, etc.

A la expresión oral y escrita se les considera como las destrezas productivas, ya que su dominio exige el conocimiento de la lengua suficiente del individuo como para que pueda sin problema transmitir una información que otra persona pueda entender y reaccionar a ella de la manera correspondiente.

La comprensión auditiva es la capacidad del entendimiento del discurso auditivo, que supone la interpretación del discurso que a veces puede ser agravado con el ruido o los sonidos no lingüísticos. Para que sea exitoso, el hablante usa los signos no lingüísticos, como gestos o mímica, para entender el significado mejor. Mientras escuchamos, el otro interlocutor espera que respondamos inmediatamente y que estemos concentrados en lo que habla. Esto nos posibilita hacer preguntas si no entendemos alguna parte de la información, pero también asegura que el otro hablante obtenga la retroalimentación necesaria (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Cubillo, Keith y Salas (2005) recomiendan practicarla usando las actividades como: ser evaluado oralmente acerca de un tema, conversar en una actividad social, escuchar canciones, escuchar las noticias, reportes sobre el tiempo o anuncios, recibir instrucciones. Para su realización dentro del aula es necesario tener acceso a los medios de transmisión de los sonidos, como la televisión o Internet.

La comprensión lectora se define como un proceso en el que el lector procesa el texto escrito. La persona que lee un texto al mismo tiempo extrae nueva información, la relaciona con el conocimiento existente, forma nuevas opiniones, pero también lo compara con sus experiencias previas y su propia actitud (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Núñez Delgado (2000) afirma que cada persona comprende la lengua escrita a su propia manera y lo hace durante un proceso complejo que incluye varios pasos subconscientes. De hecho, lo primero que pasa es la percepción del lenguaje. Después uno comprende el significado general del texto, el mensaje que él intenta transmitir y por último, las partes individuales, o sea, las palabras. Siguiendo este orden, la persona puede entender mejor las

palabras individuales, determinar su clase, su forma, su papel dentro de la frase y su significado.

El papel del lector, según la misma autora, no se puede considerar como mínimo, porque incluye varias capacidades y aptitudes que le sirven para entender lo escrito y combinarlo con el conocimiento que ya posee. A fin de cuentas, si el lector no entiende el texto, por la razón que sea, no entenderá la información.

Ya que fue comprobado que uno no lee solo por leer, o sea, el fin de la lectura es encontrar la determinada información dentro de un texto, o reconocer los elementos previstos por el profesor, en el tiempo de querer comprobar la eficacia de la lectura, las que se evalúan son los progresos en las habilidades y estrategias de uno (Alonso Tapia, 2005).

Mientras examinamos las maneras mejores de investigar el trabajo en grupos, nos encontramos con la teoría sociocultural de Vigotsky (1978 en Ramos, 2008), la que expone que la lengua es la herramienta de la comunicación y la última no pasa si el hombre se encuentra aislado. El mismo autor asegura que existe la diferencia entre el desarrollo real y posible de un alumno y teniendo en cuenta que el aprendizaje pasa como el resultado del desarrollo y la comunicación, hay que posibilitar que la persona se encuentre dentro de un grupo de gente con la que puede entrar en un diálogo.

"La complejidad del trabajo con textos estriba en que los alumnos deben ser capaces no solamente de leer las palabras que aparecen en ellos (*decoding*), sino también de comprender adecuadamente su(s) significado(s) (*encoding*) para desarrollar su capacidad de pensamiento abstracto (*higher order thinking skills*)" (Ramos, 2008:3).

La cita mencionada nos posibilita ver que la transición entre leer un texto y entender su mensaje no es nada fácil y que confirma las conclusiones de Alonso Tapia (2005), Núñez Delgado (2000) y otros lingüistas que se habían dedicado al mismo tema.

La comprensión auditiva y lectora se les supone ser las destrezas receptoras. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), estas son las que se desarrollan primeras y muchas veces son el resultado de la adquisición, mientras que la expresión oral y escrita normalmente se estudian deliberada y conscientemente. Dado que teníamos que contar con el tiempo limitado y el número de los estudiantes bastante alto, hemos decidido incorporar las actividades basadas en la comprensión lectora en nuestra investigación.

2.4.6. El trabajo individual

Los métodos tradicionales nos presentan las maneras de enseñar y aprender la lengua principalmente de la manera individual y aislada. Dado que el primer objetivo de la enseñanza de una lengua no fue la comunicación, no se veía como indispensable la cooperación con otras personas durante este proceso.

Hoy en día el trabajo individual dentro del aula todavía puede compartir algunas semejanzas con estos primeros métodos y, según Adame Tomas (2010), es el modo de trabajo que todavía más se usa en la enseñanza secundaria. Se trata de cada clase en la que el profesor tiene el papel del organizador de la materia y las actividades, mientras que el estudiante tiene que llevar a cabo una actividad que se basa en la información previamente ofrecida por el profesor. Y aunque la tecnología moderna ofrece varias maneras de conseguir la información requerida, el estudiante tiene acceso a varios libros o manuales de la lengua, él lo hace solo y sin cooperación con otros. En este caso, el intercambio de la información no existe (Malekoff, 1997).

Para la mayoría de los profesores, el trabajo individual de sus estudiantes les favorece porque ofrece la manera más fácil de evaluar el trabajo de cada persona. Promete que el profesor va a prestar la misma cantidad de tiempo a cada estudiante y podrá valorar su conocimiento objetivamente. El trabajo individual ayuda a los estudiantes a estar conscientes de sus responsabilidades y prestar atención a la información ofrecida. De hecho, trabajar solo facilita aprender la independencia y autonomía en el aprendizaje (Adame Tomas, 2010).

Sin embargo, cuando los estudiantes trabajan solos, varias dificultades pueden surgir. Según Adame Tomas (2010), el profesor raramente tiene bastante tiempo para dedicarse completamente a las necesidades de cada estudiante. Es más, muchas veces las aulas no están equipadas con la técnica moderna y los instrumentos que se requieren para enseñar la lengua. El objetivo de esta revisión del trabajo individual fue mostrar los puntos de partida más importantes en el tiempo de planificación de una actividad. Ya que cada profesor empieza el desarrollo de una materia con fines académicos determinados, los procedimientos y las técnicas que usa dependen de ellos. Si el tema lo exige, el profesor puede decidir que el mejor acercamiento al tema sería individual, y en este caso puede contar con las recién mencionadas ventajas e inconveniencias. Por otro lado, el profesor puede decidir que los alumnos se

acerquen a un tema trabajando en grupos. En este caso tiene tendrá que contar con los asuntos que con más detalle se explicaron en los párrafos anteriores.

Dentro de la clase al profesor se le ofrece la libertad de planear las actividades dependiendo de las necesidades de sus alumnos. Como sea, esta libertad viene con un grado mayor de responsabilidad por el bienestar de los alumnos en todos los sentidos y el profesor se encuentra cada día tomando decisiones sobre las mejores estrategias para enseñar. En este párrafo decidimos llamar la atención al hecho que, en mayoría de los casos, los profesores todavía escogen el trabajo individual lo más a menudo, pero que este no tiene que ser la base para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

3. EL PAPEL DEL TRABAJO EN GRUPO A LA HORA DE RESOLVER ACTIVIDADES CON LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Kaye y Rogers (1968) acentúan que la palabra clave al referirnos al trabajo en grupos es la libertad. Esta palabra explica la razón más importante por la que el trabajo en grupos debería practicarse dentro de la clase. Los autores mencionados la consideran como el beneficio crucial que los estudiantes pueden sentir al momento de estudiar. Desde luego, la libertad indicada no supone que los estudiantes hagan lo que quieran, sino que se les dé cierta independencia al llevar a cabo determinada actividad.

Analizando la parte teórica de este trabajo podemos notar que uno de los problemas más comunes que tienen todos los usuarios de cualquiera lengua extranjera es el miedo de usar la lengua en la expresión oral y el miedo de cometer un error. Se puede observar también que, además del miedo que un estudiante pueda sentir en el momento de hablar delante del profesor, para los estudiantes adolescentes muy importante es la impresión que causan en sus colegas de clase, sus amigos y en toda la gente que los rodea.

Algunas investigaciones (Dörnyei, 2001, Von Wörde, 2003) han mostrado que, para disminuir la ansiedad dentro de la clase, el miedo de las lenguas y el pánico ante la expresión oral, se recomienda de vez en cuando organizar las actividades que se resuelvan dentro de grupos pequeños. De esta manera la responsabilidad se divide de manera igual entre los miembros del grupo y la tensión ante el resultado final se reduce. Con el menor grado de ansiedad, las ganas de participar y trabajar aumentan; por consiguiente, los resultados deberían ser mejores. Teniendo en cuenta esta información, nuestro trabajo trata de investigar si se puede afirmar con certeza que los estudiantes que resuelven una actividad dentro de un grupo obtienen resultados mejores que aquellos que resuelven la misma actividad individualmente. También, intenta explicar la opinión de los estudiantes sobre este tipo de trabajo, sus experiencias y sus expectativas hacia los resultados de la actividad y la influencia que el trabajo en grupos tiene en los resultados de su trabajo.

Antes de comenzar la investigación habíamos formalizado varias preguntas que nos servían como punto de partida para la investigación y habíamos ofrecido varias hipótesis sobre los resultados posibles. Ambos nos servían para averiguar el tema de nuestro interés y fueron inspirados en trabajo de Heller, Keith y Anderson (1991:1). A continuación presentamos las preguntas:

Primera pregunta: ¿Si los estudiantes que han trabajado en grupos muestran mejores resultados en las actividades que los estudiantes que trabajaron individualmente?

Segunda pregunta: ¿Si los estudiantes en los grupos han obtenido mejores resultados, en qué tipo de las actividades se ve su éxito?

Tercera pregunta: ¿Si los estudiantes piensan que, trabajando en grupos, se obtienen mejores resultados?

Cuarta pregunta: ¿Si a los estudiantes les gusta más trabajar en grupos que trabajar solos?

y las hipótesis que hemos formado:

Primera hipótesis: los estudiantes que han trabajado en grupos muestran mejores resultados en las actividades que los estudiantes que trabajaron individualmente. Esta hipótesis se basa en la noción de Tueros Salazar (2011) que afirma que dentro del grupo la ansiedad se disminuye y los alumnos se ayudan unos a otros a comprender el problema y resolverlo.

Segunda hipótesis: los estudiantes que han trabajado en grupos han obtenido mejores resultados en todo tipo de actividades, porque el número mayor de estudiantes supone varias soluciones entre las que todos participan para escoger la mejor. El que trabaja solo, no se puede aconsejar con otros y en caso que no sea seguro sobre lo que hace, lleva el riesgo de cometer uno o varios error. Según Von Wörde (2003), este tipo de trabajo puede causar ansiedad que afecta negativamente la autoestima de uno.

Tercera hipótesis: los estudiantes piensan que se benefician más trabajando en grupos porque en este caso pueden intercambiar la información sin miedo de cometer un error ante el profesor.

Cuarta hipótesis : a los estudiantes les gusta más trabajar en grupos porque el ambiente es más relajado y se sienten como si no estuvieran en clase.

En los párrafos siguientes vamos a presentar el plan y la metodología de nuestra investigación, analizaremos los resultados que hemos obtenido ofreciendo algunas conclusiones y directrices sobre cómo usar en clase los resultados conseguidos.

3.2. Participantes

Toda la información reunida en esta investigación procede de dos grupos de estudiantes del español como la lengua extranjera de un liceo en Zagreb. Se trata de los estudiantes entre 15 y 17 años del nivel A1 del conocimiento de la lengua, que estudian español como segunda lengua extranjera (su primera lengua extranjera es inglés) o como una asignatura facultativa. Participaban 39 estudiantes en total, 33 chicas y 6 chicos. 19 de ellos estudian español como segunda lengua extranjera y 20 de ellos la estudian como una asignatura facultativa. Ambos grupos tienen dos clases de español por semana, o sea, 90 minutos por semana. Los estudiantes que estudian español como segunda lengua extranjera están en el primer curso, mientras los estudiantes que lo estudian como una asignatura facultativa están en el tercer curso.

A los estudiantes los dividimos en 5 grupos de 3 estudiantes y 5 estudiantes que trabajaron solos en la primera clase y 5 grupos de 3 estudiantes, y 4 estudiantes que trabajaron solos en la tercera clase.

3.3. Metodología e instrumentos

En este capítulo vamos a detallar la metodología y los instrumentos que se usaban para investigar a nuestro tema y los encuestados que participaban en nuestra investigación.

3.3.1. La actividad

Como el fin de esta investigación es comprobar si los mejores resultados se obtienen trabajando en grupos, teníamos que encontrar la manera óptima para examinar los problemas que más a menudo los estudiantes pueden tener y coordinar la selección de las actividades con el número de estudiantes y el tiempo disponible de 45 minutos.

Teniendo en cuenta estos límites, decidimos construir la dinámica que constaba de un texto y cinco actividades que los grupos y los estudiantes que trabajaban solos tenían que resolver. De esta manera acentuamos la comprensión lectora como la base del proceso de la investigación y en ella también se basaban los pasos que hacían los alumnos para resolver el problema.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994), dado que la lectura provoca varias microhabilidades inconscientes (pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc.), no se le puede esquivar o abandonar como modo de trabajo dentro de la clase.

Guiándonos por lo mencionado por Núñez Delgado (2000), que afirma que la persona nunca percibe las palabras aisladas, sino necesita el contexto para entender el significado real, decidimos incluir el texto como la fuente del vocabulario meta. Esta decisión nos llevó a crear el medio ambiente adecuado para que cada estudiante pueda leer el texto con calma y con detalle, dado que nuestro propósito estaba orientado a la comprensión de lo escrito.

Para el tema de nuestra dinámica elegimos el tiempo meteorológico, así que el texto tenía que tratar el mismo tema y contener el vocabulario correspondiente. Además, como se trata del nivel mínimo de conocimiento de la lengua, el vocabulario tenía que ser limitado, la sintaxis no compleja y los tiempos verbales simples. Por esta razón decidimos escribir un texto original, que contenía un pequeño porcentaje del léxico nuevo y un número más grande de palabras ya conocidas por los estudiantes.

Decidimos dividir el texto en cuatro párrafos, con el fin de que cada párrafo tratara una estación del año y numerara algunas de sus características. Los estudiantes tenían que leer el texto y usarlo como fuente de toda la información necesaria para resolver las actividades y emplear varias estrategias mientras lo hacían, o sea, hacer un uso selectivo del texto ofrecido como el recurso disponible (Apéndice 1).

En lo que se refiere a las actividades complementarias al texto, a continuación vamos a presentar y explicar la razón por la que las habíamos elegido para formar parte de nuestra investigación.

Con la primera actividad se comprobaba el entendimiento del texto. A los estudiantes se les dio la libertad de escoger las estructuras que iban a escribir, pero tenían que reconocer el tema del texto y encontrar la información correcta y precisa, sin numeración de los datos de sobra.

No nos interesaba tanto la parte gramatical de las frases escritas (ej. el número y el género de los sustantivos), sino el objetivo de la actividad fue reconocer el vocabulario adecuado que describía el tiempo meteorológico y el verbo que lo acompañaba.

El objetivo de la segunda actividad fue, entre varias descripciones del tiempo meteorológico, diferenciar dos categorías, bien tiempo o mal tiempo. Para hacerlo, los estudiantes necesitaban entender el texto y deducir la respuesta correcta.

La tercera actividad nos servía para evaluar la comprensión del texto. En ella resumimos los datos más importantes del texto y procuramos ver si los estudiantes entendían la información básica, pero diferentemente formulada.

El fin de la cuarta actividad fue comprobar los elementos gramáticos, como el género y el número de los sustantivos y el léxico adecuado. Se solicitaba de los estudiantes que escribieran la frase completa corrigiendo los errores que habían detectado.

La última actividad servía para reunir los conocimientos previos sobre la lengua con la materia nueva, así que se trataba de la actividad de tipo abierto. Los estudiantes tenían que usar las palabras del texto y traducir las frases dadas del croata al español. En esta actividad se evaluaba el uso correcto de las reglas gramaticales (ej. el tiempo y modo verbal) y la selección del léxico.

Cada uno de los problemas tenía su solución en el texto, así que sin la comprensión apropiada no se podían obtener las respuestas correctas.

Para la evaluación de las actividades resueltas en la primera parte de nuestra investigación, nos habíamos decidido para el total de 30 puntos. En la Tabla 1 puede verse la relación entre los puntos, el porcentaje de la actividad resuelta y la calificación final. La misma clasificación vale para los grupos de estudiantes, como para los que habían trabajado solos.

Los puntos	El porcentaje	La calificación
28-30	93-100%	5
25-27	83-92%	4
19-24	63-82%	3
16-18	53-62%	2
0-15	0-52%	1

Tabla 1: La relación entre los puntos, el porcentaje y la calificación final

Para algunas de las actividades habíamos previsto la valoración de un medio de punto ($\frac{1}{2}$), lo que significa que podía ocurrir que algunos estudiantes o grupos tuvieran un total de puntos entre 15 y 16, 18 y 19, 24 y 25, 27 y 28, o sea, $15 \frac{1}{2}$, $18 \frac{1}{2}$, $24 \frac{1}{2}$ o $27 \frac{1}{2}$. En este caso la nota que pertenecía a este total de puntos sería la menor. Además, decidimos incorporar la calificación numérica a nuestro análisis para facilitar la interpretación de los datos y asegurar que sea más objetiva y fácil de entender para los lectores croatas (Tueros Salazar, 2011). Ya que el sistema de calificación croata no coincide con el sistema español, sino que incluye las calificaciones entre 1 y 5 no existiendo los decimales, los valores fueron los siguientes: 1- insuficiente, 2- suficiente, 3- bien, 4- notable, 5- sobresaliente y siempre aparecen en forma de número. Este sistema vale para cada nivel y tipo de educación.

3.3.2. El cuestionario

El segundo instrumento que usábamos fue el cuestionario dividido en tres partes. La encuesta fue formada por la investigadora y las preguntas fueron basadas en los cuestionarios pilotados de Mihaljević Djigunović (1998), Tueros Salazar (2011) y Marcos Sagredo (2006). Para la evaluación de las afirmaciones se usaba la escala de Likert con tres niveles: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. De acuerdo, 3. Totalmente de acuerdo. Originalmente el cuestionario fue presentado a los estudiantes en croata, porque su nivel de conocimiento de la lengua no les permitía entender las preguntas, y luego fue traducido al español⁵. Para el

⁵ En el Apéndice 2 y 3 se pueden encontrar los cuestionarios en croata y español.

análisis de la encuesta usamos el programa IBM SPSS Statistic 20, puesto que esta parte de la investigación fue cuantitativa.

La primera parte estaba dedicada al trabajo grupal en general y en él nuestro fin era aprender cuál es la opinión de los estudiantes sobre el tema. Les ofrecimos 12 preguntas con tres respuestas posibles (Apéndice 2 y 3). La segunda parte servía para descubrir en qué grado estaban los estudiantes satisfechos con la actividad de la investigación, con el tiempo en disposición, los colegas del grupo y la materia elegida. Se les ofrecía 11 preguntas (Apéndice 2 y 3).

La tercera parte constaba de dos preguntas a las que ellos tenían que responder dando su opinión sobre las ventajas del trabajo en grupos y el trabajo individual. En esta parte se les dio la oportunidad de numerar todos los beneficios y pérdidas con los que uno puede cruzarse al trabajar de una de estas dos maneras, pero que todavía no fueron mencionadas por la investigadora en la primera o la segunda parte de la encuesta. En esta parte los estudiantes podían numerar la cantidad de información que les parecía relevante y no se les limitaba con el número de asuntos nombrados.

3.4. Procedimiento

La investigación tuvo lugar en mayo 2015, en un liceo en Zagreb, un mes antes de que terminara el semestre y el año académico corriente. Se llevó a cabo la investigación en la primera clase después de que ambos grupos de estudiantes hubieran escrito un examen sobre la materia anterior a la nuestra. Escogimos esta precisa clase con el motivo de ofrecer a los estudiantes una introducción a un tema nuevo. El tema que escogimos fue el que seguía el plan curricular de la asignatura y también aprendimos previamente que los estudiantes ya habían escuchado algo sobre el vocabulario que pretendíamos presentar. De esta manera aseguramos que el tema sea nuevo para ellos pero no totalmente desconocido.

ESPAÑOL COMO	ESTUDIANTES EN TOTAL	GRUPOS	ALUMNOS EN LOS GRUPOS	ESTUDIANTES QUE TRABAJAN SOLOS
La segunda lengua	19	5	3	4
La asignatura facultativa	20	5	3	5

Tabla 2: El agrupamiento de los participantes

Teniendo en cuenta que para nuestra investigación fue importante dividir la clase en grupos pequeños, de acuerdo con la profesora que enseñaba ambos grupos, decidimos que lo mejor sería dividir los alumnos en grupos de 3 personas para tener el número mismo de grupos y los estudiantes que trabajaban solos (Tabla 2). Ya que los estudiantes normalmente no trabajan en grupos y no tienen los grupos formados, esta división la hizo la investigadora, aleatoriamente llamado los nombres de la lista que la profesora anteriormente le había presentado.

Más concretamente, puesto que los estudiantes están acostumbrados al trabajo individual o frontal, los grupos fueron informales⁶ y dejamos a los estudiantes escoger sus roles dentro de cada uno de ellos.

Antes de que empezaran con las actividades, a los estudiantes les indicamos que la clase determinada formaba parte de la investigación para una tesis, que las actividades serían anónimas y que los resultados no se evaluarían. A pesar de esto, les advertí que los materiales didácticos con los que se les había previsto serían necesarios para las clases siguientes y al tema se lo trataría en un futuro también. O sea, se les aseguraba a los estudiantes lo hicieran lo mejor posible. Toda la información técnica y aquella relacionada con la actividad misma fue dada en croata para que los estudiantes no tuvieran problemas con su entendimiento y para no interferir con el vocabulario en el que se basaba la actividad.

El tiempo previsto para llevar a cabo la investigación fue 45 minutos con cada grupo. Dentro de este tiempo, los primeros 10 minutos fueron reservados para ofrecer la información general sobre la investigadora y ambas partes de la misma investigación. Explicamos que no era permitido hablar con otros grupos o estudiantes que trabajaban solos y que tenían 25 minutos

⁶ Las características del grupo informal fueron explicadas en párrafo 2.4.2.

para hacer las actividades. Después de terminar con las actividades, se les dio 10 minutos para rellenar el cuestionario.

La mayoría de los grupos terminó con toda la actividad en menos de 25 minutos y los estudiantes que trabajaban individualmente necesitaron 5 minutos más para hacerlo. Necesitaron 5 minutos más para rellenar el cuestionario. El resto del tiempo previsto fue usado para los comentarios que los estudiantes tenían relacionados con la investigación. En esta parte, que no fue previamente planeada, descubrimos que a los estudiantes les parecía "buena idea" que alguien prestara atención a los modos de trabajo "diferentes" y la posibilidad de cooperación como el tipo de trabajo imperante. Confirmaron que les gustaba la actividad y que no les parecía aburrida o demasiado compleja. Al final mostraron interés por saber los resultados de la investigación.

3.5. Resultados

En este párrafo analizaremos los resultados de la investigación, comenzando con las deducciones extraídas de la parte primera, o sea, la actividad, y continuando con la observación de la encuesta.

3.5.1. La comparación de los resultados de la actividad del Grupo 1 y Grupo 2

Usando el sistema de calificación ya explicado en el párrafo 3.3.1., analicemos los resultados que habían obtenido los estudiantes y que pueden verse en Tablas 3 y 4. Con el fin de que sea más fácil entender de qué grupo de estudiantes se trata dentro de la parte de este trabajo dedicada a la investigación, decidimos referirnos a los estudiantes que trabajaron dentro de grupos como del Grupo 1 y a estos que trabajaban solos como del Grupo 2.

La actividad	Grupo 1 (trabajo en grupo)										Puntos en total por la actividad
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
1.	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
2.	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4
3.	5	5	4	6	6	4	5	6	5	5	6
4.	4	5	4	6	5	3	4	6	3	5	6
5.	8	8,5	9,5	9,5	10	7,5	10	8,5	8,5	8	10
Total de puntos	26	26,5	24,5	28,5	29	19,5	27,5	28,5	24,5	26	30
El porcentaje total	86%	88%	81%	95%	96%	65%	91%	95%	81%	86%	100%
La calificación final	4	4	3	5	5	3	4	5	3	4	
La nota promedio por grupos	3,9										

Tabla 3: El rendimiento de los estudiantes del Grupo 1

La actividad	Grupo 2 (trabajo individual)									Puntos en total por la actividad
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
1.	4	2	4	1	4	2	4	0	2	4
2.	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4
3.	5	5	6	5	5	6	5	1	5	6

4.	5	5	5	5	4	3	2	2	3	6
5.	10	6	9,5	7,5	7,5	7	5,5	3,5	6	10
Total de puntos	28	22	28,5	21,5	24,5	22	20,5	9,5	20	30
El porcentaje total	93%	73%	98%	71%	81%	73%	68%	31%	66%	100%
La calificación final	5	3	5	3	3	3	3	1	3	
La nota promedio por alumnos	3,2									

Tabla 4: El rendimiento de los estudiantes del Grupo 2

A continuación analizaremos los resultados de cada actividad comparando los resultados de los estudiantes del Grupo 1 y Grupo 2. Los datos precisos que vamos a comentar pueden encontrarse en Tabla 3 y Tabla 4. Los porcentajes del éxito que tenían los Grupos 1 y 2 los calculamos sumando el número de puntos por cada actividad y comparándolos con el número de puntos que obtenían los grupos y estudiantes por cada actividad (ej. Los 10 grupos deberían tener 40 puntos en total después de resolver la Actividad 1. El resultado que habían obtenido es de 37 puntos. 37 puntos es 93% de 40 puntos.)

El objeto de la Actividad 1 fue averiguar si los estudiantes habían comprendido las ideas básicas del texto y su tema. En el texto ofrecido podían encontrarse dos respuestas a cada pregunta, que traían 4 puntos en total. Se evaluaba la selección del léxico y los sintagmas apropiados. Los resultados muestran que el Grupo 1 había resuelto el 93% de la actividad y el Grupo 2 el 58.3%. Los errores que se cometían más a menudo mostraron que no se entendía el texto. En la mayoría de los casos los estudiantes no habían respondido a las preguntas, y otros lo hicieron escribiendo el orden inverso de las palabras dentro de las frases y usando el

léxico incorrecto. Este hecho puede confirmar la afirmación de Tueros Salazar (2011), de que los estudiantes que saben más compartían sus conocimientos con aquellos que no entendían el texto bien, mientras que los alumnos que trabajan solos pueden depender solo del texto y su propio entendimiento.

La Actividad 2 tenía como el objetivo determinar el conocimiento del léxico cuando se encontraba fuera del contexto. A los estudiantes se le dio la explicación antes de que hubieran comenzado a trabajar, que bajo de concepto *bien tiempo* se consideraba este, cuando a la gente nada los impide moverse al aire libre. A *mal tiempo* se lo considera todo al revés. También les habíamos advertido a los estudiantes que existen exactamente cuatro soluciones para cada categoría. El Grupo 1 resolvió esta actividad con el 92% y el Grupo 2 obtuvo el 94.4%. Analizando la actividad hemos concluido que la fuente del problema en el 100% de casos fue el sintagma *está nevando*, a la que se le confundió con las sintagmas *hace mucho calor* y *está soleado*. La razón por la que el sintagma *está nevando* puede haber causado problemas fue esta que no se encontraba en el texto en forma de perífrasis verbal, sino en forma de presente de indicativo. Es posible que los estudiantes no hubieran reconocido que se trataba del verbo *nevar*. Por otro lado, no se puede explicar por qué surgieron problemas con *hace mucho calor* y *está soleado*, ya que ambas frases aparecen en esta misma forma en el primer párrafo del texto. Otra explicación que pueda justificar los resultados es la posibilidad de adivinación de las respuestas, ya que después de resolver los sintagmas de las que estaban seguros, los estudiantes de ambos grupos podían poner el resto de ellos en cualquier categoría.

La Actividad 3 fue de tipo controlado y exigía de los estudiantes que reconocieran si las frases descontextualizadas correspondían al texto. Puesto que tenían que determinar cuáles de las seis afirmaciones fueron verdaderas o falsas, existía una gran probabilidad de adivinar las respuestas correctas. En esta actividad ellos del Grupo 1 obtuvieron el 85% y del Grupo 2 el 79.6% de las respuestas correctas. La afirmación que había causado más problemas, tanto entre los grupos, como entre los estudiantes que trabajaban individualmente fue *Cuando hace sol las calles están mojadas*. Entre todos los errores cometidos es esta actividad, esta frase representaba la fuente del problema en el 81.8% de los casos en el Grupo 1 y el 54.5% de los casos en el Grupo 2. Esto puede explicarse por el hecho de que el sintagma *hacer sol* en el texto no aparecía en esta forma, sino los estudiantes habían concluido el significado de la frase usando el contexto, y lo hicieron mal. Ya que la frase *las calles mojadas* se presentaba dentro del párrafo dedicado al verano, puede que habían deducido que existía la relación entre los conceptos *el sol*, *el verano* y *las calles mojadas*. El sustantivo *el sol* surgía en la forma

está soleado y tomar el sol. Esto puede significar que los alumnos no reconocieron que este sustantivo puede presentarse en varias formas dentro de la frase.

La Actividad 4 ofrecía a los examinados seis frases, con un error en cada de ellas. Las instrucciones no precisaban si se trataba de un error mecánico, léxico o gramatical. Por esta razón, solicitábamos que escribieran la frase completa y no solo la parte que consideraban mala. El Grupo 1 resolvió esta actividad con el 73.3% de respuestas correctas y el Grupo 2 con el 54.4%. En el 50% de los errores que hizo el Grupo 1 en esta actividad, se trataba de los problemas que los estudiantes tenían con la frase *En el otoño por las mañanas hay mucha nieblas*. Las respuestas que ellos ofrecían eran de cambiar el número del adjetivo *mucha* en *muchas*, puesto que encontraban el sustantivo *nieblas* en plural. Esto puede explicarse por el hecho de que los examinados todavía no sabían que el sustantivo *niebla* no es contable y no puede aparecer en plural. Otro error que surgía a menudo fue este en la frase *Está lloviendo y los niños hacen un muñeco de nieve*. Apareció en el 37.5% de los casos. Otra vez aparece la dificultad que tenían con el sustantivo *nieve* y el verbo *nevar*, porque en ninguno de los casos los examinados habían concluido que el error fue en el verbo *está lloviendo*. Los alumnos del Grupo 2 tenían más dificultades con estos mismos ejemplos, aunque ellos cometieron muchos errores más en otras frases dentro de esta actividad. Dado que se dejaba a los examinados que reconocieran el tipo de error, analizamos sus respuestas con más detalle para determinar cuál fue el origen de los problemas con las otras cuatro frases. Ya fue mencionado que todas las palabras clave que se habían usado en las actividades fueron previamente mencionadas en el texto, lo que nos puede llevar a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes que trabajaban individualmente no entendieron el texto. Entre sus respuestas aparecían unos que indican que habían previsto también el léxico que se presentaba en forma idéntica en el texto y en la actividad, lo que finalmente llevó a la falta de identificación del error en las frases *La gente pasea por las parques* y *En agosto hace mucha calor*, puesto que ambos los ejemplos, *los parques* y *mucho calor* aparecieron en el texto. Los dos ejemplos mencionados fueron encontrados varias veces dentro de los trabajos de los estudiantes de Grupo 2, mientras que los del Grupo 1 no se encontraron cometiendo este tipo de error.

La última actividad, Actividad 5, pretendía unir el vocabulario existente de los examinados con el que fue introducido por el texto ofrecido. Decidimos verificar si los examinados fueron capaces de incorporar el vocabulario meta en las frases simples que podían usarse en el habla cotidiana. Para lograrlo, presentamos a los examinados con las cinco frases que tenían que traducir del croata al español. Esta actividad no dejaba ninguna posibilidad de adivinar la

respuesta y exigía el uso preciso del vocabulario. Puesto que se trataba de la actividad en la que se evaluaba el uso correcto de la gramática, léxico y ortografía, decidimos distribuir los puntos de tal manera que, para los errores léxicos se perdiera un punto y para los gramaticales una mitad del punto por la frase. El número total de puntos por una frase fue 2 y por actividad 10 puntos. Los estudiantes del Grupo 1 hicieron esta actividad con el 87.5% y los estudiantes del Grupo 2 con el 62.7%.

Los errores que cometieron los del Grupos 1 pueden dividirse de varios grupos: *errores del léxico*- entre las palabras ya conocidas, lo más problemática fue la palabra *hoy*, a la que los estudiantes tradujeron usando la palabra *ahora*. Entre el vocabulario nuevo las dificultades surgieron con las palabras *caliente*, *nublado*, *el verano*, que los examinados no reconocieron en el texto.

Entre los *errores gramaticales*, los más frecuentes son los del uso de los verbos ser y estar en relación con el tiempo meteorológico. Aunque los estudiantes del nivel A1 del conocimiento de la lengua todavía no han estudiado el uso de estos dos verbos, todos los ejemplos que se esperaban de ellos en esta actividad, aparecían en el texto. La única explicación que puede asumirse en este caso, es que los examinados no se dieron cuenta de que se trataba de dos verbos distintos (ej. *temperaturas están más altas y es soleado* en vez de *temperaturas son más altas y está soleado*) o que no prestaron bastante atención al texto. Otros dos verbos en la pregunta son *haber* y *hacer*, ya que la mayoría de los examinados no reconocía que se trataba de verbos diferentes. Esto se ve en los casos como *hay mucho frío*, *es mucho frío*, *hay mucho calor* en vez de *hace mucho frío* y *hace mucho calor*.

Los estudiantes del Grupo 2 mostraron dificultades con los mismos ejemplos, pero en su caso aparecía aun más fallos gramaticales. Se trataba de errores de número (en *veranos* en vez de en *verano*), de conjugación de verbos irregulares (*llueva* en vez de *llueve*) y de la interferencia de la lengua materna en el uso del nexos copulativo *i* en vez de *y*. En los trabajos de algunos estudiantes encontramos que algunas las frases no les habían traducido en absoluto.

Esta última actividad, posiblemente más que las primeras cuatro, muestra que el Grupo 1 había logrado entender el texto mejor y usarlo en su favor.

3.3.2. La actitud de los estudiantes hacia el trabajo en grupo

Según Sánchez Cuadrado (2010), el trabajo en grupos estimula la implicación personal y afectiva, y las actividades pretenden aumentar la interacción entre los estudiantes con el fin de crear contextos favorecedores para la comunicación y la adquisición del material previsto. Teniendo en cuenta esta afirmativa y otros que ya habíamos analizado, usamos la encuesta para poder confirmar o rechazar nuestra hipótesis que declara que los estudiantes consideran el trabajo cooperativo como más útil y beneficiador que el trabajo individual. Más concretamente, intentamos examinar si a los estudiantes les había gustado la actividad concreta en la que tenían que trabajar y si se sentían cómodos en el tiempo de resolverla.

A continuación presentamos los resultados de la primera parte del cuestionario resueltos por ambos grupos de estudiantes. Los resultados se presentan en forma de gráficos que muestran el número y el porcentaje de los estudiantes que habían respondido a cierta pregunta.

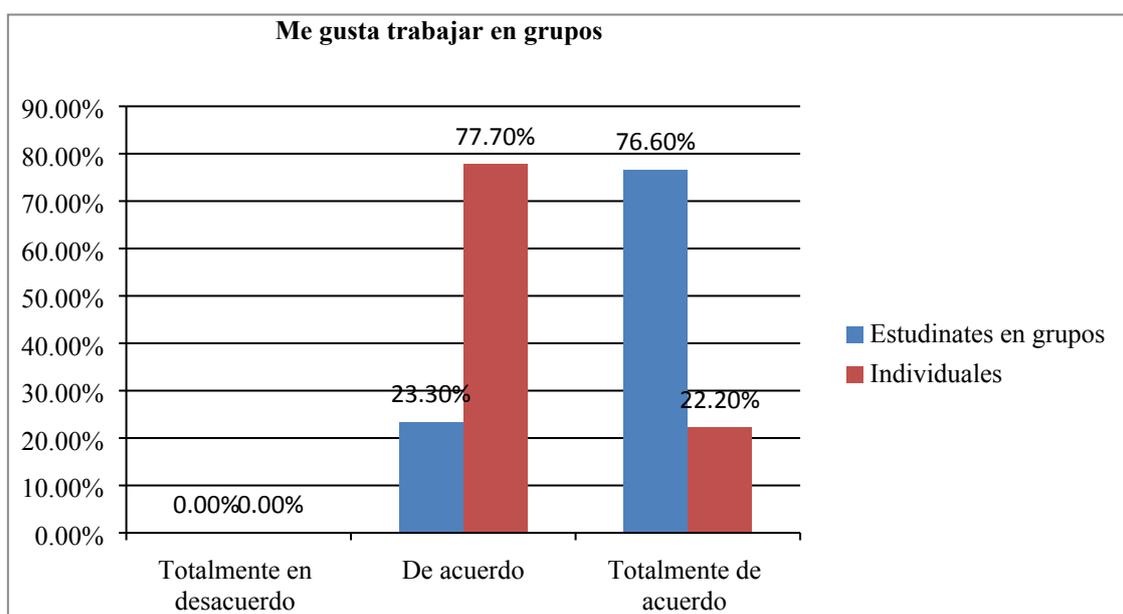


Gráfico 1: La opinión general sobre el trabajo en grupos

La primera pregunta presenta que el 100% de los estudiantes del Grupo 2 (N=9) y el 100% de los del Grupo 1 (N=30) están de acuerdo con la afirmación que les gusta trabajar dentro de grupos (Gráfico 1). Ya que, basándose en el marco teórico previamente expuesto, habíamos previsto el alto porcentaje de las respuestas positivas, el conjunto de preguntas que se van a

analizar a continuación eran formadas para examinar con detalle las razones que tenían para dar este tipo de respuesta a la primera pregunta.

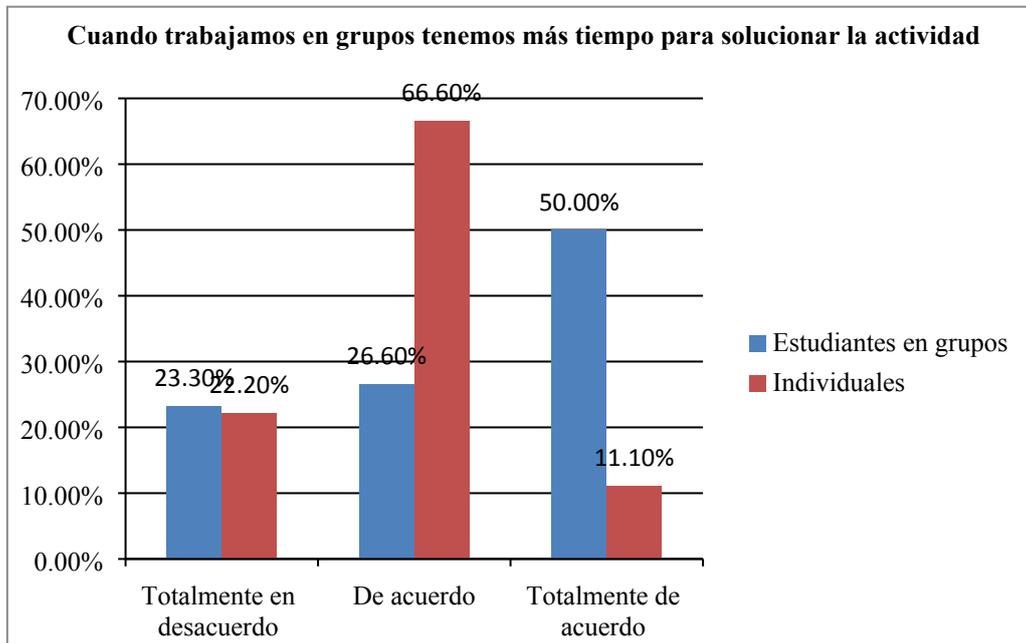


Gráfico 2: La relación entre el tiempo a la disposición y el trabajo en grupos

En cuanto a la pregunta sobre el tiempo correspondiente para la finalización de la actividad, el Grupo 1 está de acuerdo (26.6%, N=8) o totalmente de acuerdo (50%, N=15) que les parece que tienen más tiempo para solucionar la actividad si lo hacen dentro del grupo. Los del Grupo 2 en la mayoría de los casos están de acuerdo con esta afirmación (66.6%, N=6) o totalmente de acuerdo (11.1%, N=1).

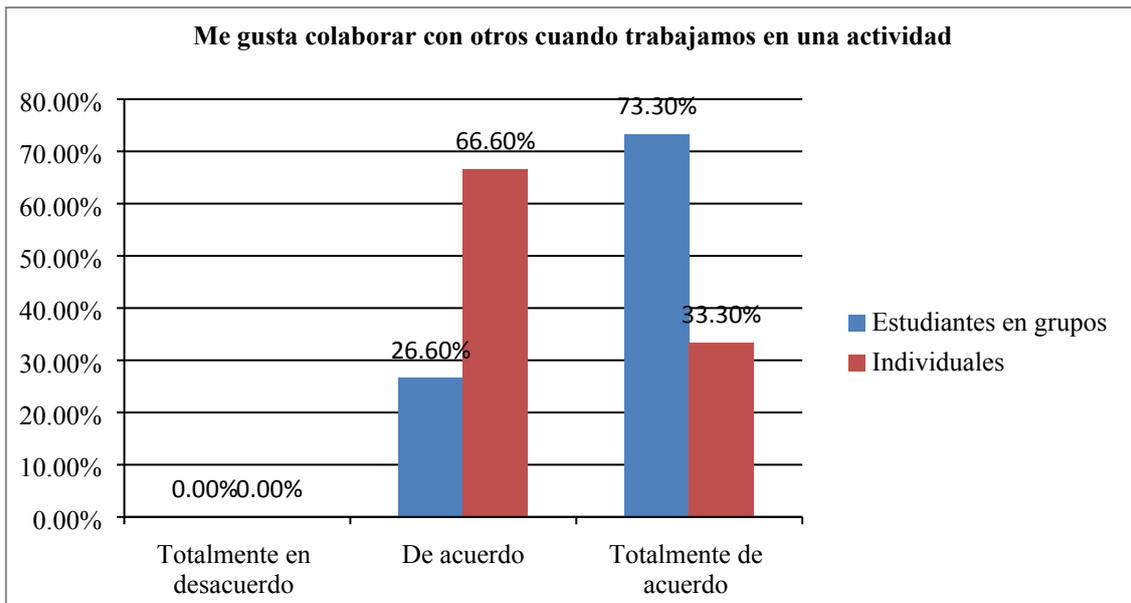


Gráfico 3: La opinión sobre la cooperación dentro de los grupos

La tercera afirmación expone que el 100% de los participantes niega que les guste trabajar solos dentro de la clase (Gráfico 3). Más concretamente, el 66.6% (N=6) del Grupo 2 afirman estar de acuerdo con que les gusta colaborar con otros dentro del aula, mientras que los el 73.3% (N=22) de los alumnos del Grupo 1 están completamente de acuerdo con la mencionada afirmación.

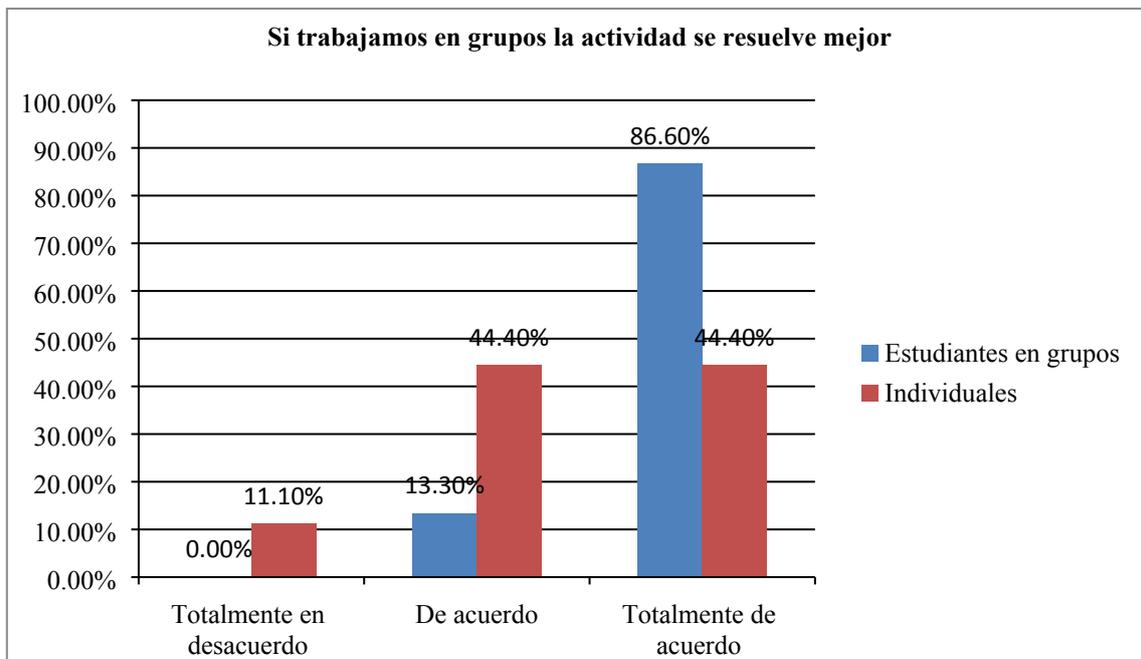


Gráfico 4: La opinión sobre el éxito de trabajo en una actividad

El 13.3% (N=4) y el 86.6% (N=26) de los examinados del Grupo 1 están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que los mejores resultados se obtienen colaborando dentro de los grupos y que la actividad siempre se resuelve mejor. Entre todos los estudiantes del Grupo 2, solo el 11.1% (N=1) no acepta a esta afirmación como válida, mientras que el resto de sus colegas la ve como correcta.

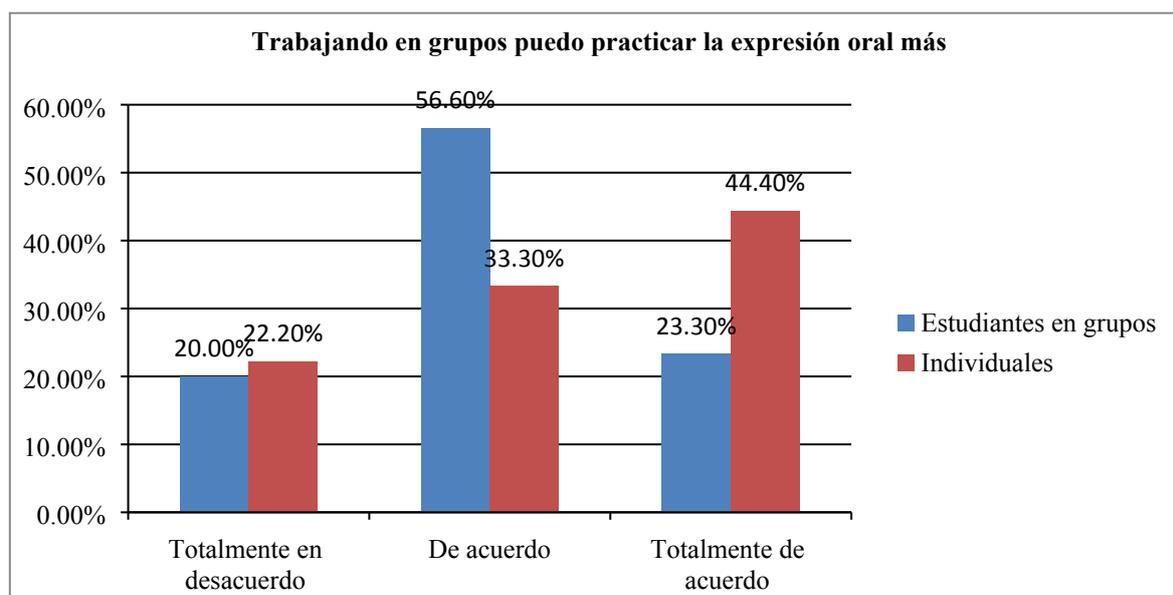


Gráfico 5: La expresión oral dentro del trabajo en grupos

En total, el 79.9% (N=24) de los que del Grupo 1 piensan que el trabajo en grupos les facilita la práctica de su destreza oral (Gráfico 5). Con los del Grupo 2 los números casi coinciden, el 77.7% de ellos están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

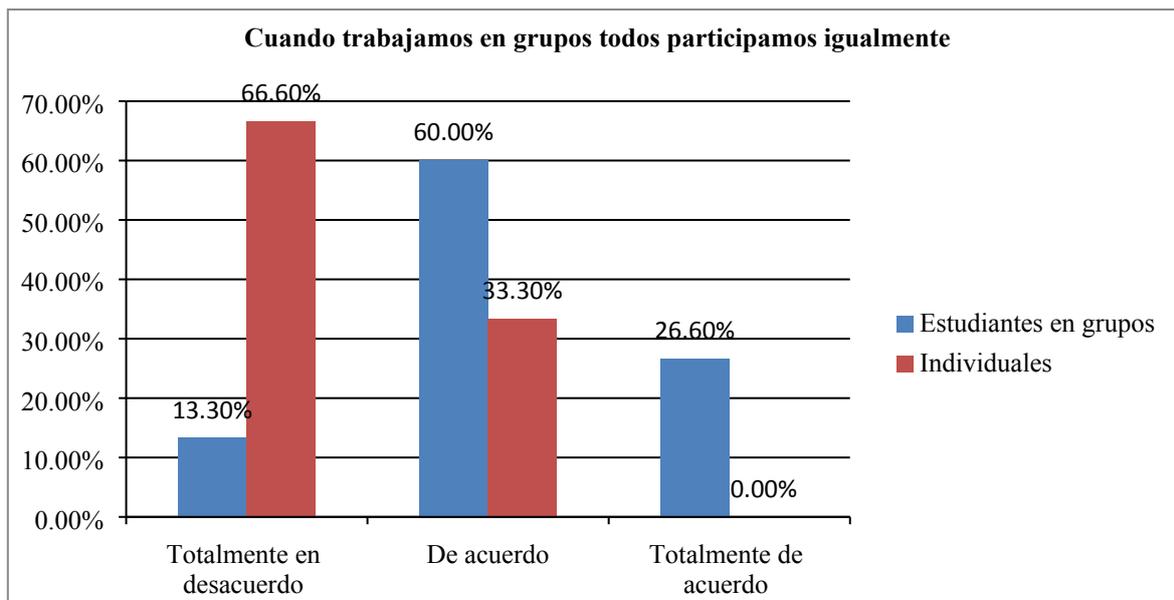


Gráfico 6: El grado de la participación dentro de los grupos

De nuevo, el porcentaje de los miembros del Grupo 1 que nos aseguran sobre la credibilidad de la afirmación que cuando se trabaja en grupos todos participan igualmente parece ser bastante alto, el 60% (N=18) de los que están de acuerdo con la afirmación y el 26.6% (N=8) están totalmente de acuerdo. Por otro lado, el 66.6% (N=6) de los del Grupo 2 declara que dentro del grupo todos los miembros nunca trabajan igualmente, mientras que solo el 33.3% (N=3) de ellos piensa que eso sí que pasa (Gráfico 6).

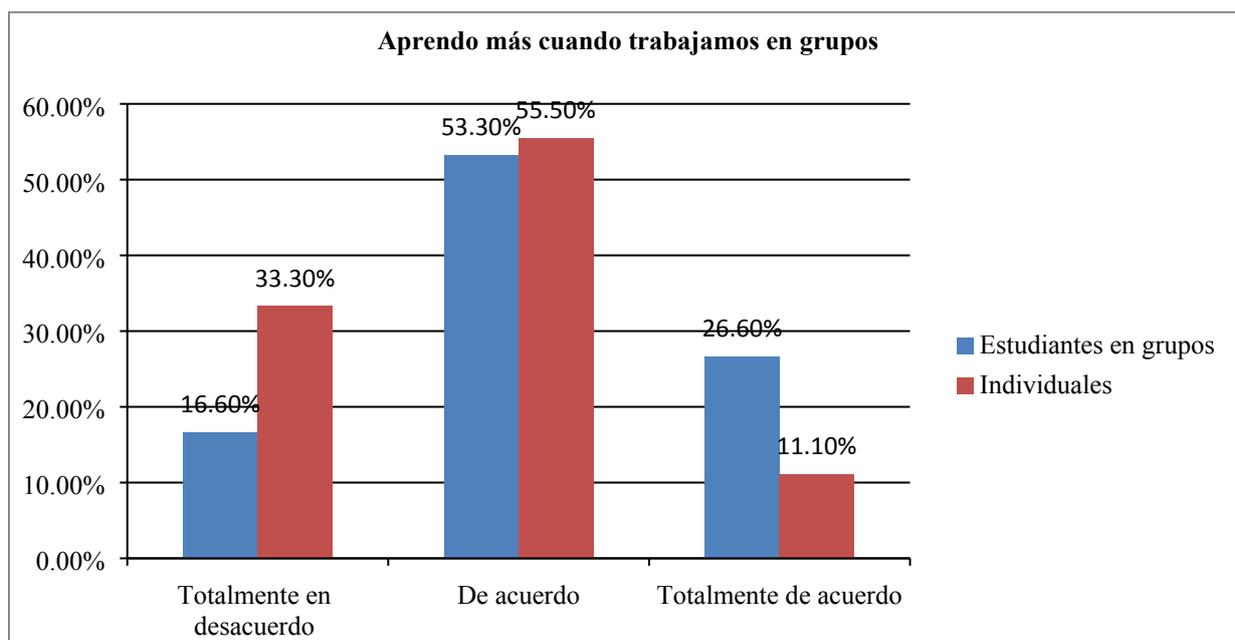


Gráfico 7: El opinión sobre el éxito mientras trabajando en grupos.

El 53.3% (N=17) de los examinados del Grupo 1 confirma que están de acuerdo con la afirmación que aprenden más cuando trabajan en grupos. El 26.6% (N=8) están totalmente de acuerdo con esto. Las respuestas a esta pregunta de los estudiantes del Grupo 2 también coinciden con las respuestas que dieron a la afirmación sobre la expresión oral. Solo el 52.2% (N=6) de ellos considera que va aprender más si colabora con otros miembros del grupo.

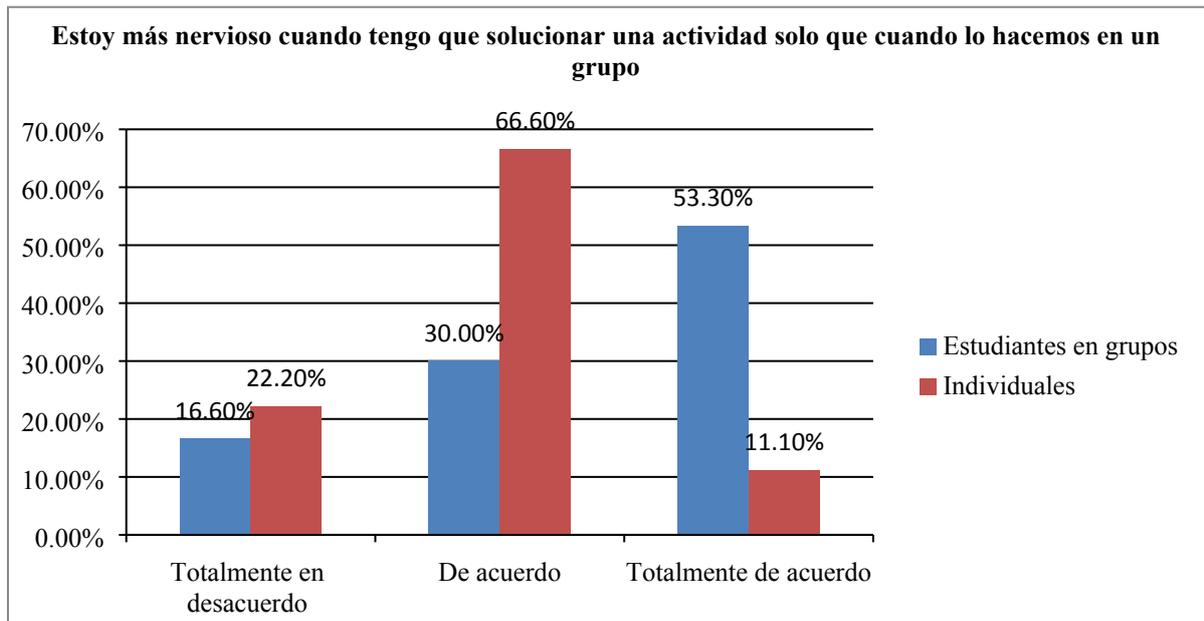


Gráfico 8: El grado de la ansiedad mientras trabajando en grupos

Hasta el 86.6% (N= 25) de los examinados que trabajaron dentro del Grupo 1 están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que están más nerviosos cuando tienen que solucionar una actividad solos que cuando lo hacen en un grupo. Entre los estudiantes del Grupo 2, un 66.6% (N=7) de ellos lo confirman.

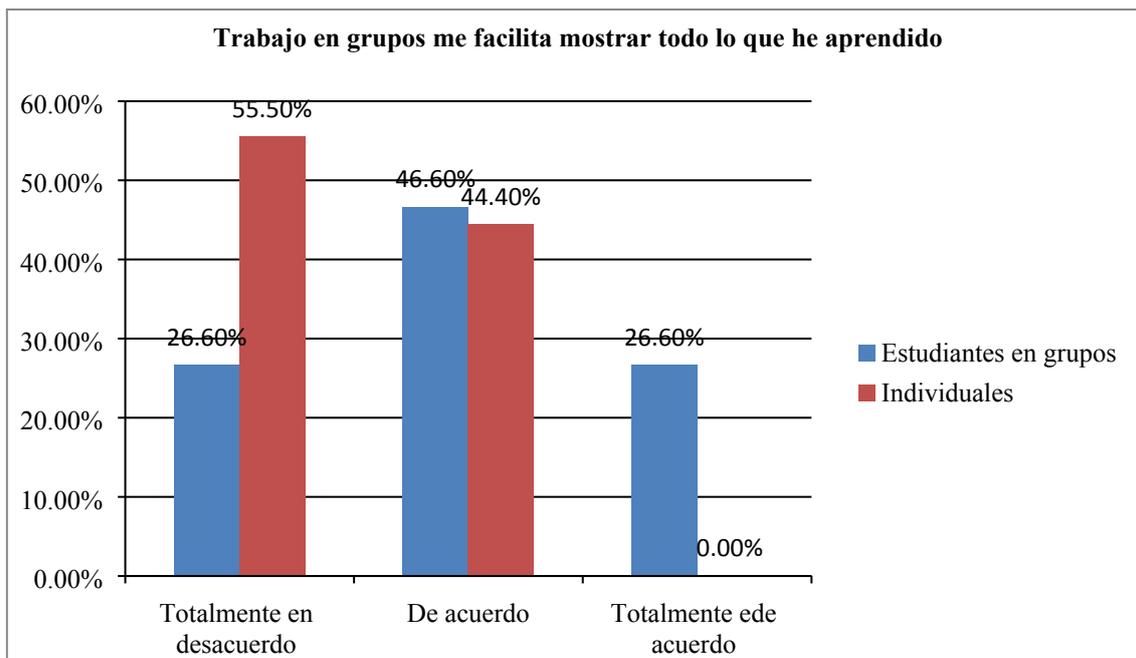


Gráfico 9: Oportunidades de mostrar sus conocimientos

Otra vez el porcentaje de aquellos que trabajaban dentro de Grupo 1 y están de acuerdo o totalmente de acuerdo es alto, el 73.2% (N=25). Entre los del Grupo 2, solo el 46.6% está de acuerdo con esta afirmación, mientras que un alto porcentaje de examinados, el 55.5% está convencido de que el nivel de su conocimiento no se puede exponer cooperando dentro del grupo (Gráfico 9).

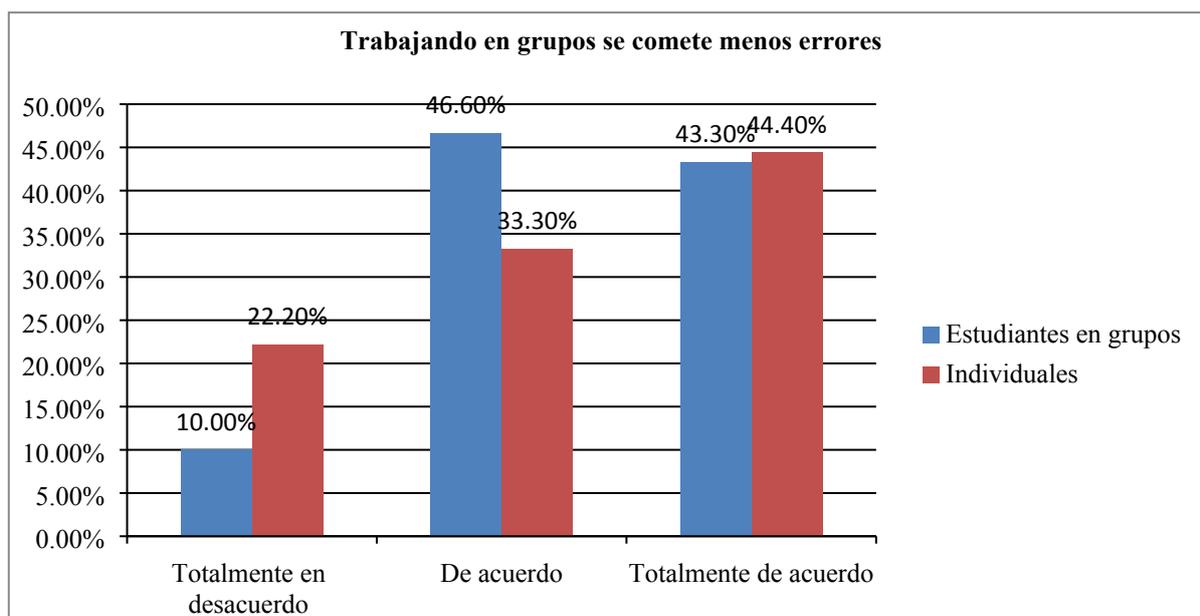


Gráfico 10: El número de errores durante el trabajo en grupos

Los resultados de la afirmación que trabajando en grupos se comete menos errores nos presentan un alto porcentaje de los estudiantes del Grupo 1 que están de acuerdo, el 46.6% (N=14) o totalmente de acuerdo, el 43.3% (N=13) con la afirmación mencionada. Entre los estudiantes del Grupo 2, solo el 22.2% (N=2) de ellos está totalmente en desacuerdo con lo mencionado.

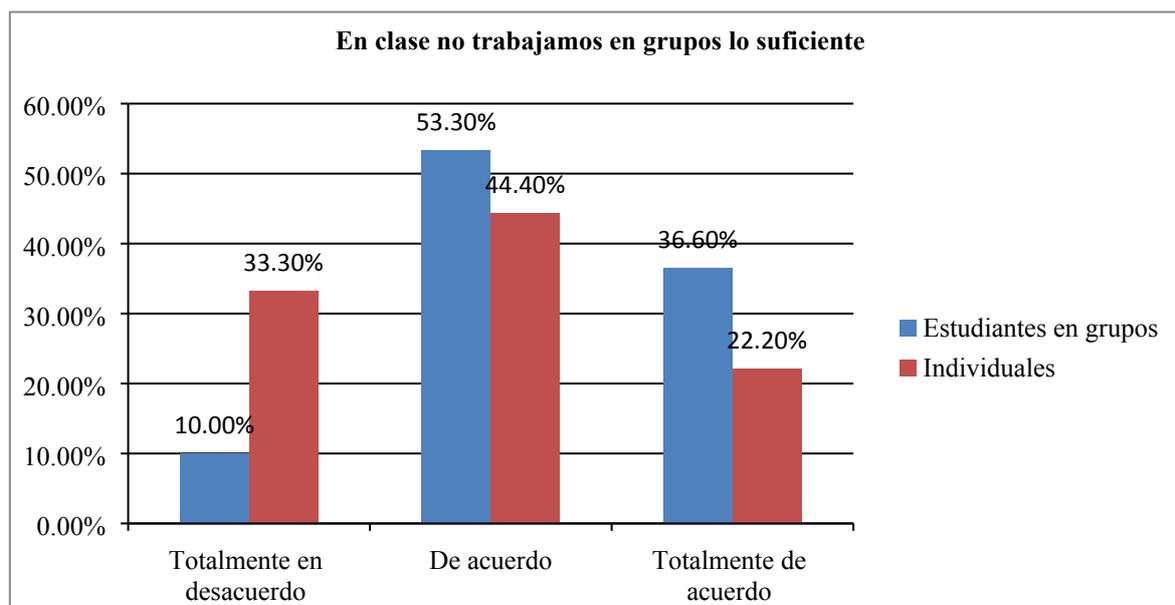


Gráfico 11: Trabajo en grupos durante el año académico

El 53.3% (N=16) de los estudiantes que trabajaron dentro de Grupo 1 dijeron que están de acuerdo con el hecho de que no se trabajaba suficiente en grupos y el 36.6% (N=11) de ellos está completamente de acuerdo con esta afirmación (Gráfico 11). Entre los estudiantes del Grupo 2, solo el 33.3% (N=3) piensa que sí se trabajaba lo suficiente en grupos.

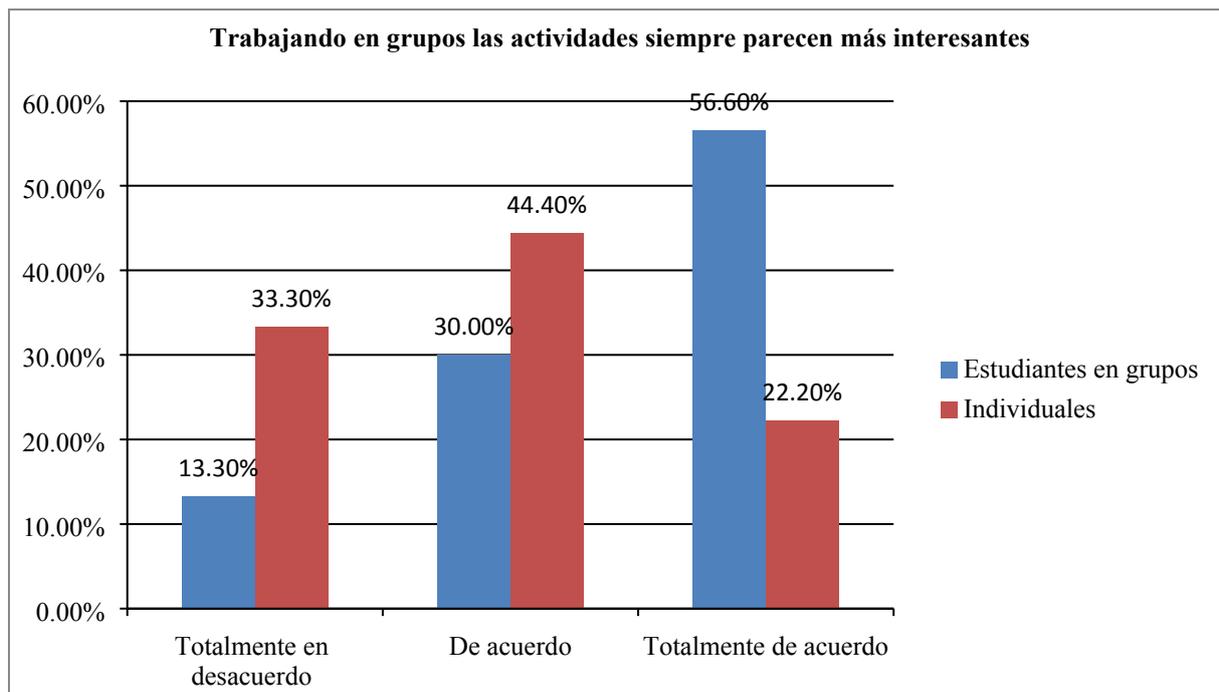


Gráfico 12: La manera de percibir el trabajo en grupos

Los resultados de la afirmativa siguiente revela que el 30% (N=9) de los estudiantes que trabajaron dentro Grupo 1 están de acuerdo con que trabajando en grupos las actividades siempre parecen más interesantes y el 56.6% (N=17) de ellos están completamente de acuerdo con esta afirmación. Los que trabajaban dentro del Grupo 2 comparten la opinión en 66.6% de los casos (N=6), mientras que el 33.3% (N=3) piensa que el modo de trabajo no tiene nada que ver con su percepción sobre la actividad.

En general, al analizar todas las afirmaciones de la primera parte del cuestionario y las respuestas obtenidas, podemos concluir que los estudiantes que pertenecen al Grupo 1 comparten una opinión más positiva hacia el trabajo grupal que los estudiantes que formaban parte del Grupo 2. Usaremos la segunda parte del cuestionario para comprobar si la razón que existe detrás de estos resultados tiene que ver con la experiencia que los estudiantes obtuvieron mientras resolvían la actividad dada.

La segunda parte del cuestionario pretendía examinar la opinión de los examinados sobre la actividad presentada y el proceso de la investigación. Constaba de 11 preguntas expuestas en los gráficos presentados en continuación.

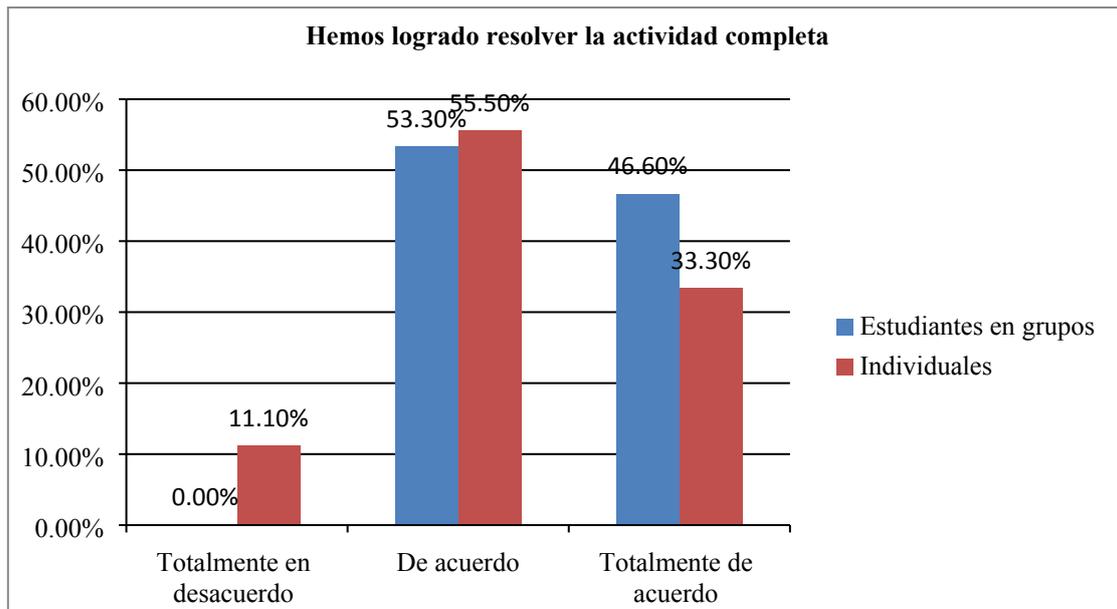


Gráfico 13: El porcentaje de la actividad resuelta

Para el análisis del porcentaje de la actividad resuelta usamos los resultados de la actividad misma (párrafo 3.5.1). Como sea, decidimos comprobar la opinión de los estudiantes sobre el resultado final de su empeño. En este caso no estábamos interesados si la actividad había sido resuelta correctamente, sino todos los problemas habían sido solucionados. Entre los estudiantes del Grupo 1, el 100% (N=30) de ellos confirma que habían logrado resolver toda la actividad. Entre los del Grupo 2 solo el 11.1% (N=1) asegura que en su caso esto no era cierto, lo que sus resultados y la calificación confirman (Tabla 5).

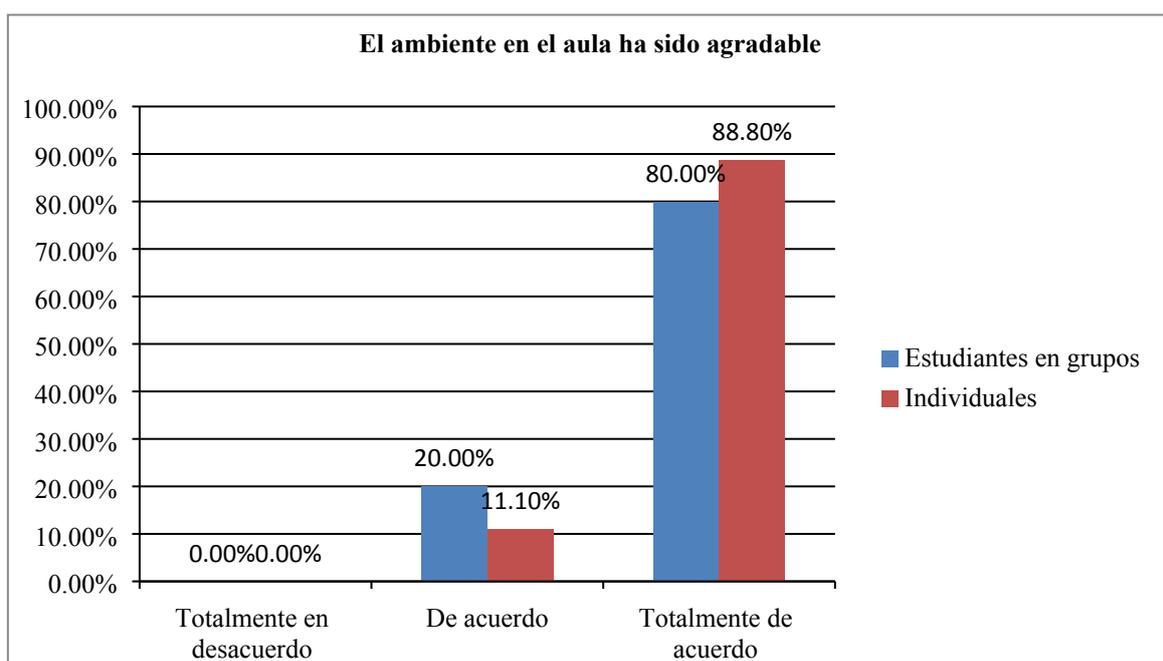


Gráfico 14: El ambiente en el aula

Para examinar cómo se sentían los estudiantes cuando resolvían nuestra actividad, les presentamos otra afirmación que lo investigaba. Los resultados hablan a favor de nuestra hipótesis, ya que el 80% (N=24) de los Grupo 1 y el 88.8% (N=8) del Grupo 2 aseguran que se sentían bien y agradable trabajando.

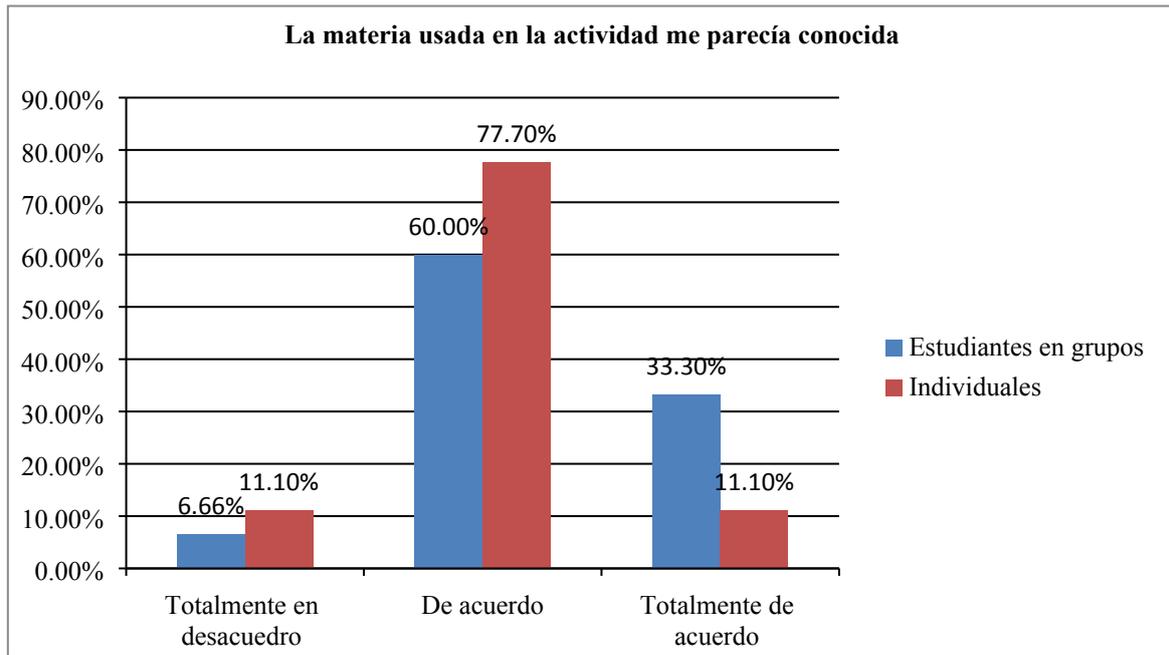


Gráfico 14: El conocimiento previo de la materia

Los resultados de la afirmación que dice que la materia usada en la actividad les parecía conocida afirman que el material lingüístico presentado fue en cierto modo conocido, pero no completamente. Un 60% (N=18) del Grupo 1 asegura que están de acuerdo con que la materia les parecía conocida. El 77.7 % (N=7) del Grupo 2 están de acuerdo con esta afirmación también. El porcentaje de los estudiantes que están totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación nos muestra que existía material desconocido a ellos (Gráfico 14).

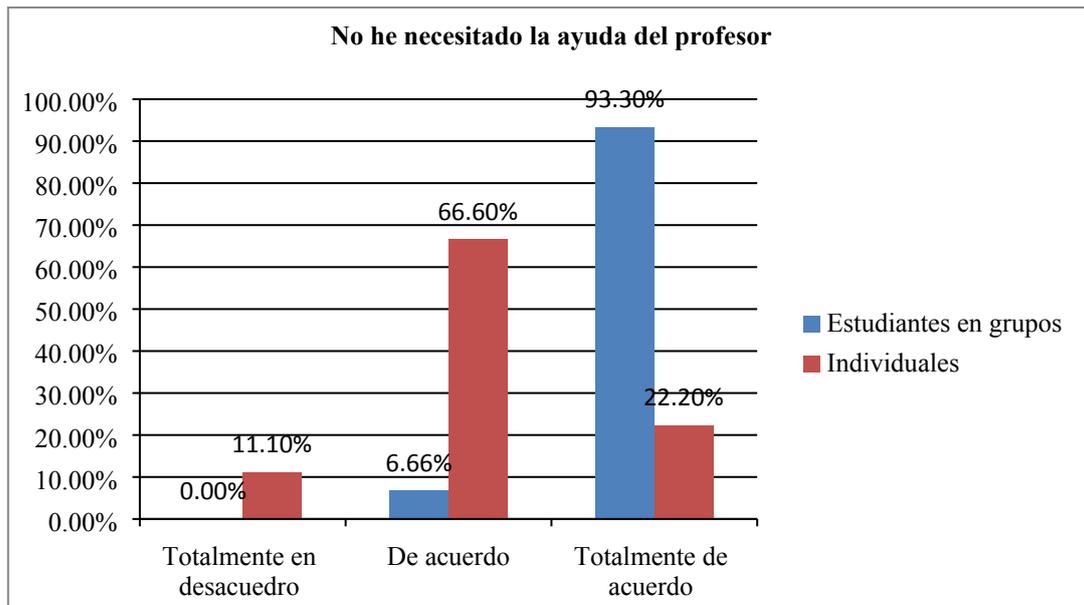


Gráfico 15: La necesidad por la ayuda

Un alto porcentaje de 93.3% (N=28) del Grupo 1 afirma que no había necesitado la ayuda del profesor en absoluto, y el 66.6% (N=6) de los del Grupo 2 está de acuerdo con esta afirmación también. Una vez más se nos presenta el 11.1% (N=1) de los del Grupo 2 que afirma necesitar la ayuda del profesor, el mismo porcentaje de los alumnos que no había podido resolver la actividad con la calificación satisfactoria (Gráfico 15).

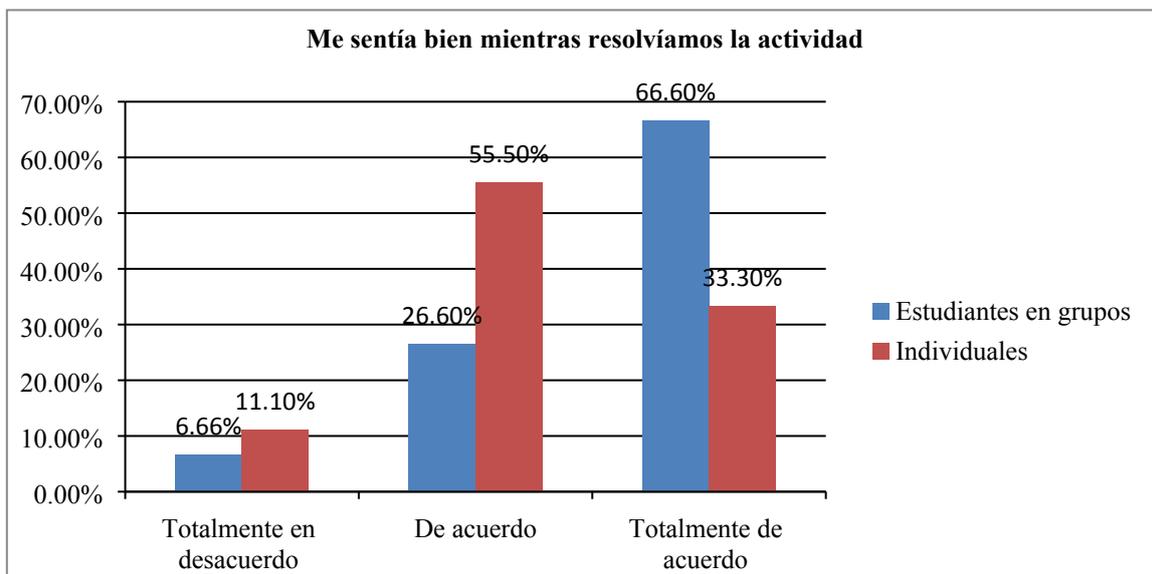


Gráfico 16: Emociones positivas durante el trabajo

Después de resolver nuestra actividad, el 66.6% (N=20) de los estudiantes del Grupo 1 confirma estar totalmente de acuerdo con la afirmación que se sentían bien mientras resolvían la actividad y 55.5% (N=5) de los del Grupo 2 está de acuerdo con la afirmación también.

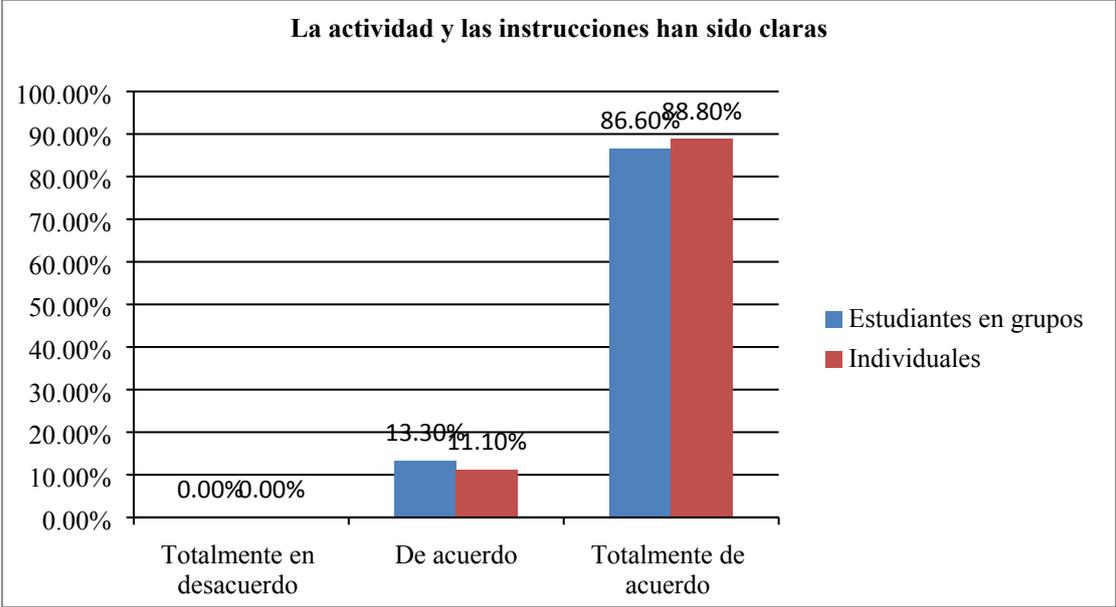


Gráfico 17: La actividad y las instrucciones han sido claras.

Preguntamos a los estudiantes si la actividad y las instrucciones habían sido claras. Unos el 86.6% (N=26) de los examinados que trabajaron en Grupo 1 y el 88.8% (N=8) de los que trabajaron en Grupo 2 están totalmente de acuerdo con esa afirmación.

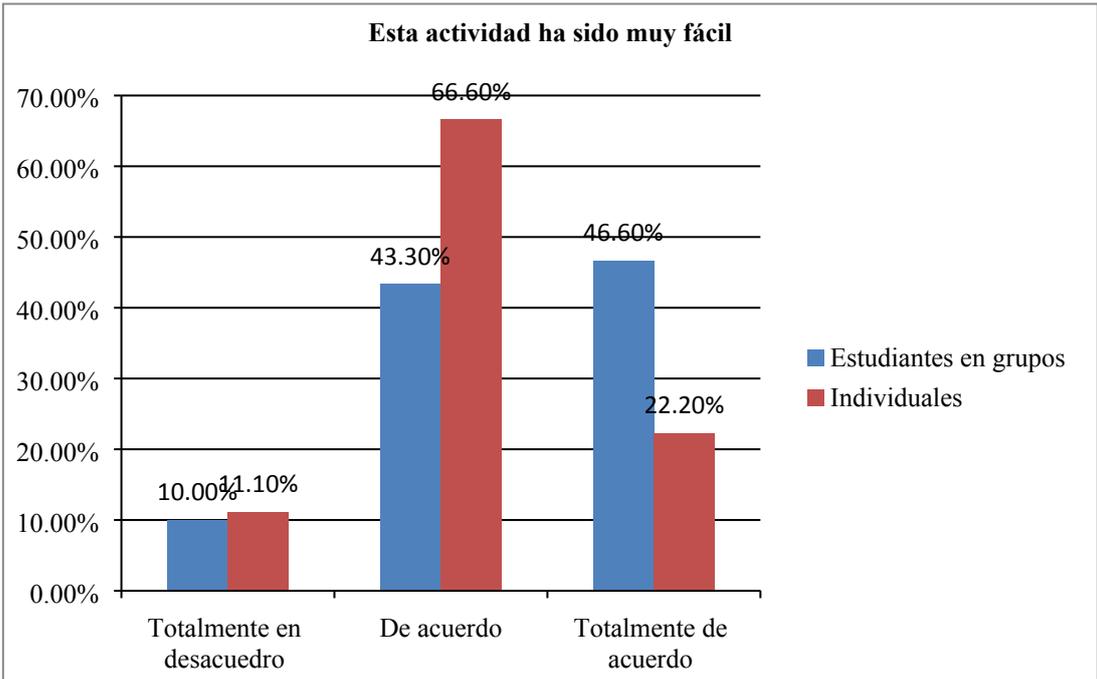


Gráfico 18: La actividad ha sido muy fácil

El 43.3% (N=13) de los que trabajaron en Grupo 1 confirman que la actividad no era demasiado fácil y el 66.6 % (N=6) que trabajaban en Grupo 2 piensan lo mismo. Solo un porcentaje de 10% de ellos que trabajaban en Grupo 1 y el 11.1% de los que trabajaban dentro del Grupo 2 declaran que la actividad no les parecía fácil (Gráfico 18).

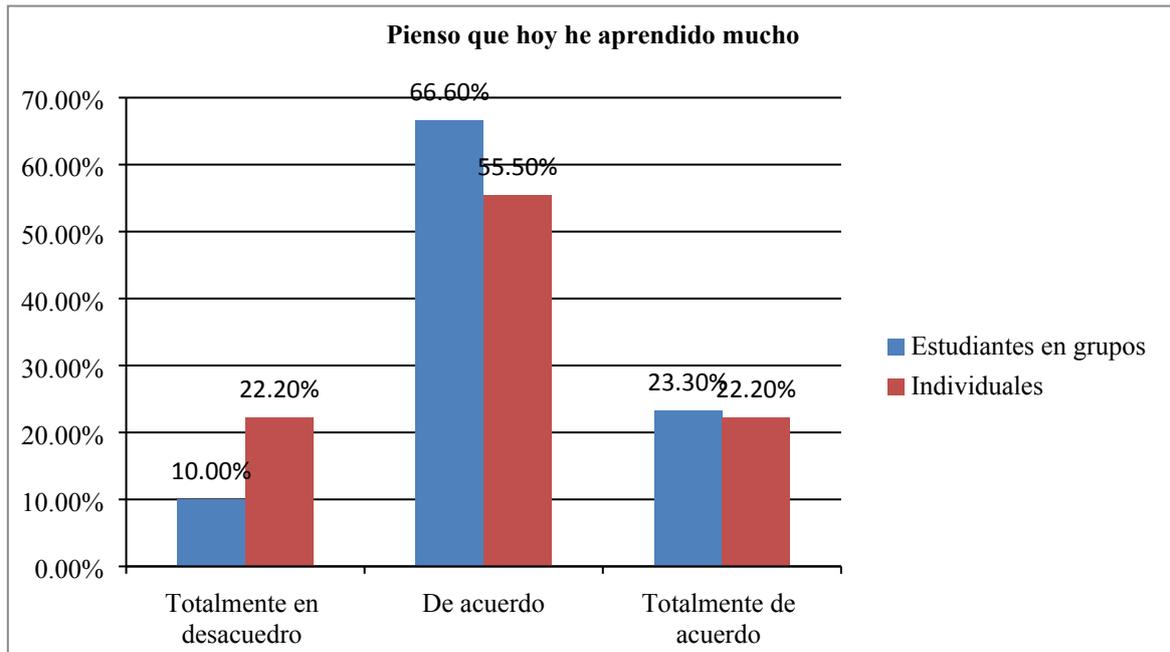


Gráfico 19: Han aprendido mucho

Los resultados a la afirmación que piensan que hoy han aprendido mucho demuestran que el porcentaje del 66.6% (N=20) de los que trabajaron dentro del Grupo 1 y el 55.5% (N=5) de los que trabajaron dentro del Grupo 2 están de acuerdo con la afirmativa, mientras el 23.3% (N=7) y el 22.2% (N=2) están totalmente de acuerdo (Gráfico 19).

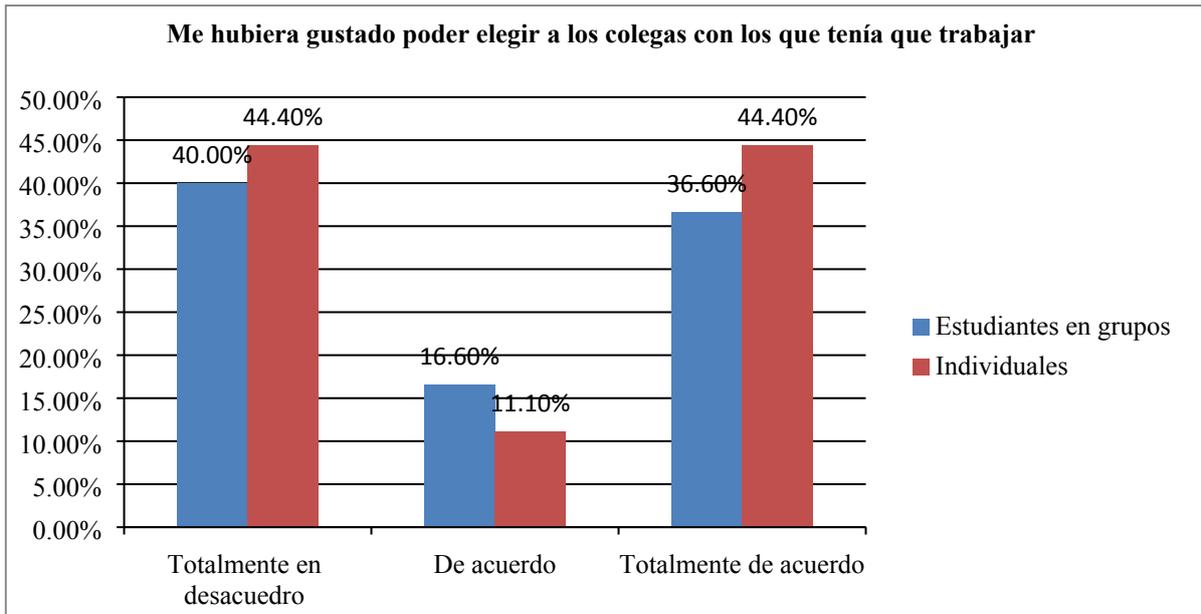


Gráfico 20: Están satisfechos con los colegas del grupo

Los resultados obtenidos por los estudiantes que trabajaban en Grupo 1 y los que trabajaban en Grupo 2 para esta afirmación están equilibrados. En ambos casos alrededor del 40% de los examinados había declarado que les hubiera gustado poder elegir los colegas con los que tenían que trabajar y al 40% de ellos no les había importado con qué personas tenían que cooperar (Gráfico 20).

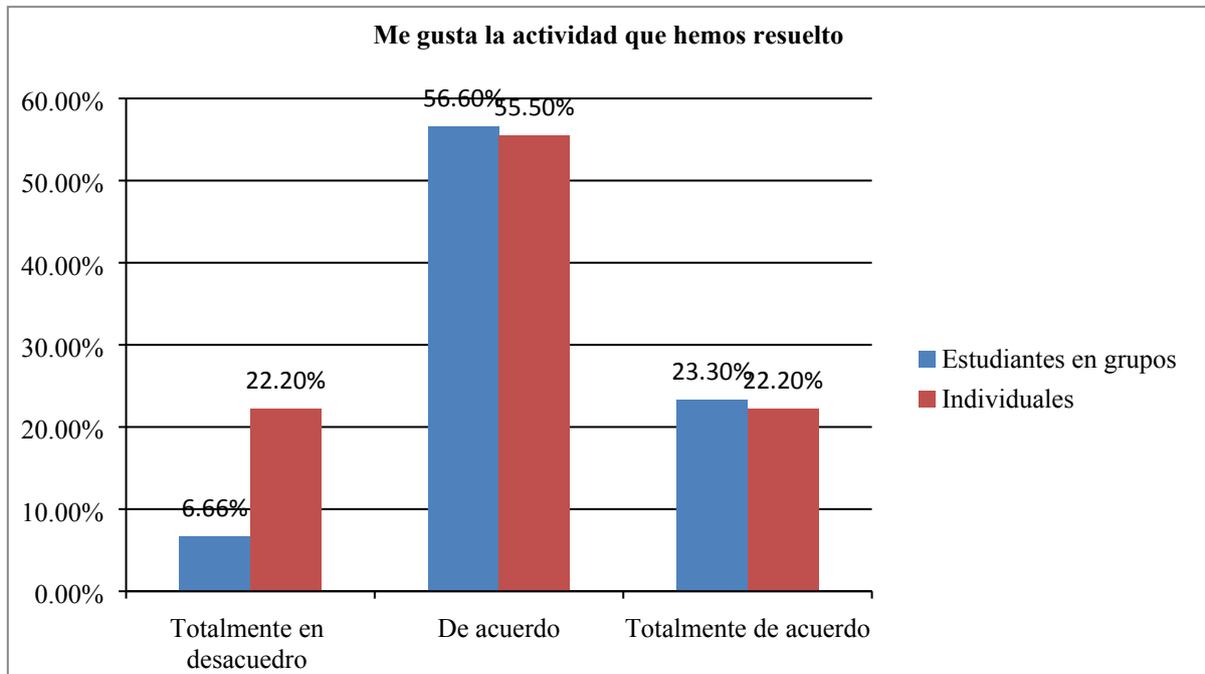


Gráfico 21: Les gusta la actividad presentada

Cuando preguntamos si les gustaba la actividad que habían resuelto, el 56.6% (N=17) de los que trabajaron en Grupo 1 y el 55.5% (N=5) que trabajaron dentro del Grupo 2 respondieron que están de acuerdo. El 23.3% (N=7) y el 22.2% (N=2) están totalmente de acuerdo con la afirmativa (Gráfico 21).

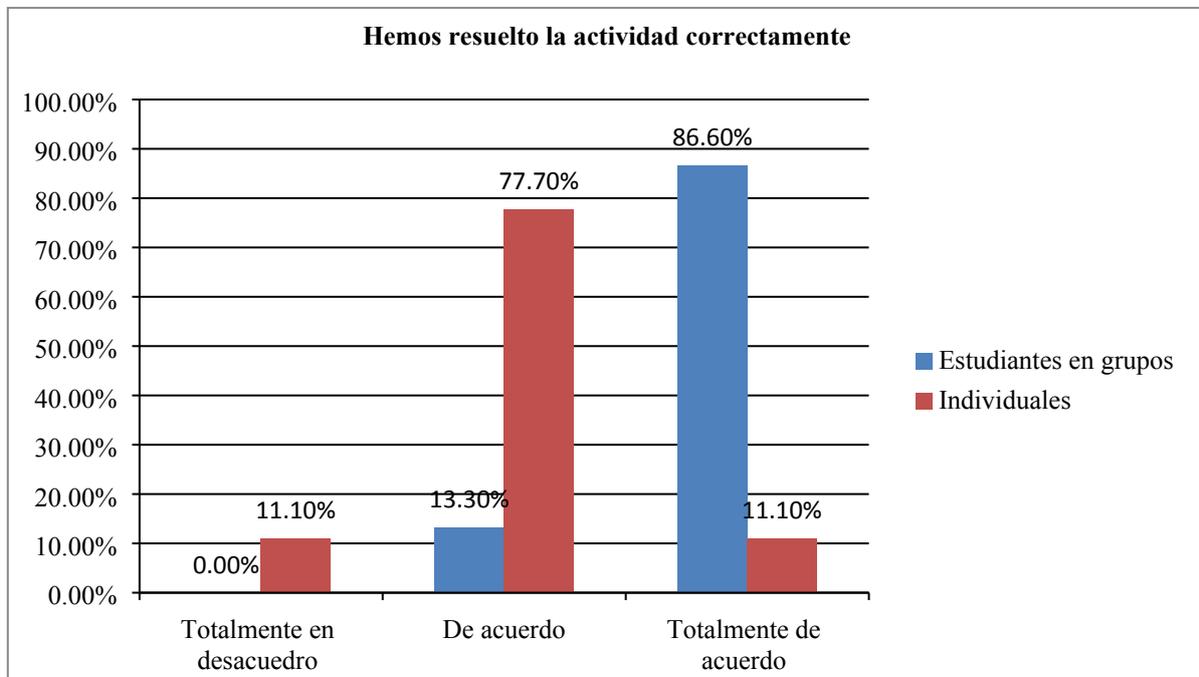


Gráfico 22: La actividad está resuelta correctamente.

La última afirmación sirvió para procurar aprender si los examinados pensaban que habían resuelto la actividad correctamente. Desde luego, este dato también lo hemos comprobado en la parte que trataba el análisis de la actividad, y una vez más queda mostrado que coinciden los resultados obtenidos. El caso del 11.1% (N=1) de los examinados del Grupo 2 afirman que no habían resuelto la actividad correctamente (Gráfico 22). Este hecho coincide con el porcentaje de los examinados que habían afirmado que no habían resuelto la actividad completa (Gráfico 13). Entre otros, el 77.7% (N=7) del Grupo 2 están de acuerdo que habían resuelto la actividad correctamente, mientras el 86.6% (N=26) del Grupo 1 confirma que está totalmente de acuerdo con la afirmación. Este dato nos muestra que pertenecer dentro de un grupo hace que los estudiantes se sienten más seguros de sí mismos y de su éxito (Gráfico 22).

Los resultados de la segunda parte del cuestionario nos permiten ver que ambos estudiantes que trabajaban dentro del Grupo 1 y Grupo 2 comparten una opinión positiva hacia la actividad con que los habíamos presentado.

La tercera parte de la encuesta daba la oportunidad a los estudiantes que expresaran su opinión sobre las ventajas del trabajo en grupos y del trabajo individual. Sus respuestas habían sido agrupadas en varios tipos y van a ser expuestas en el número de personas que habían respondido con cierto tipo de respuesta.

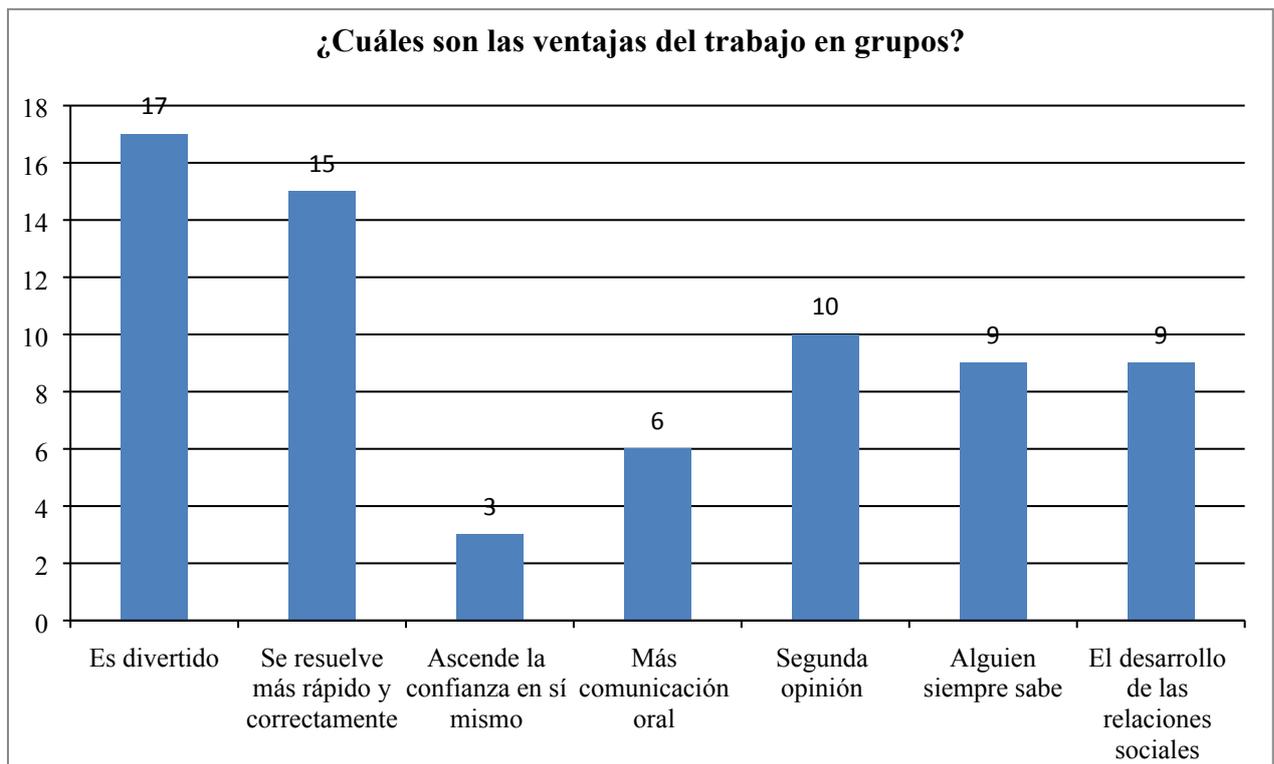


Gráfico 23: Las ventajas del trabajo en grupos

Cuando les preguntamos cuáles son las ventajas del trabajo en grupos, los resultados mostraron que los estudiantes están conscientes de varias ventajas entre las cuales los que más se destacan están las afirmaciones que el trabajo en grupos es divertido (N=17) y la cooperación posibilita que las actividades se resuelvan más rápido y correctamente (N=15). También les parece importante que dentro de los grupos hay más oportunidad de la comunicación oral (N=6) lo que les permite compartir información con otros y obtener segunda opinión (N=10), lograr un alto grado de la confianza en sí mismos al hacerlo (N=3), perfeccionar sus relaciones sociales (N=9) y estar seguros de que en cada momento existirá al menos una persona que sepa la respuesta que se demanda (N=9).

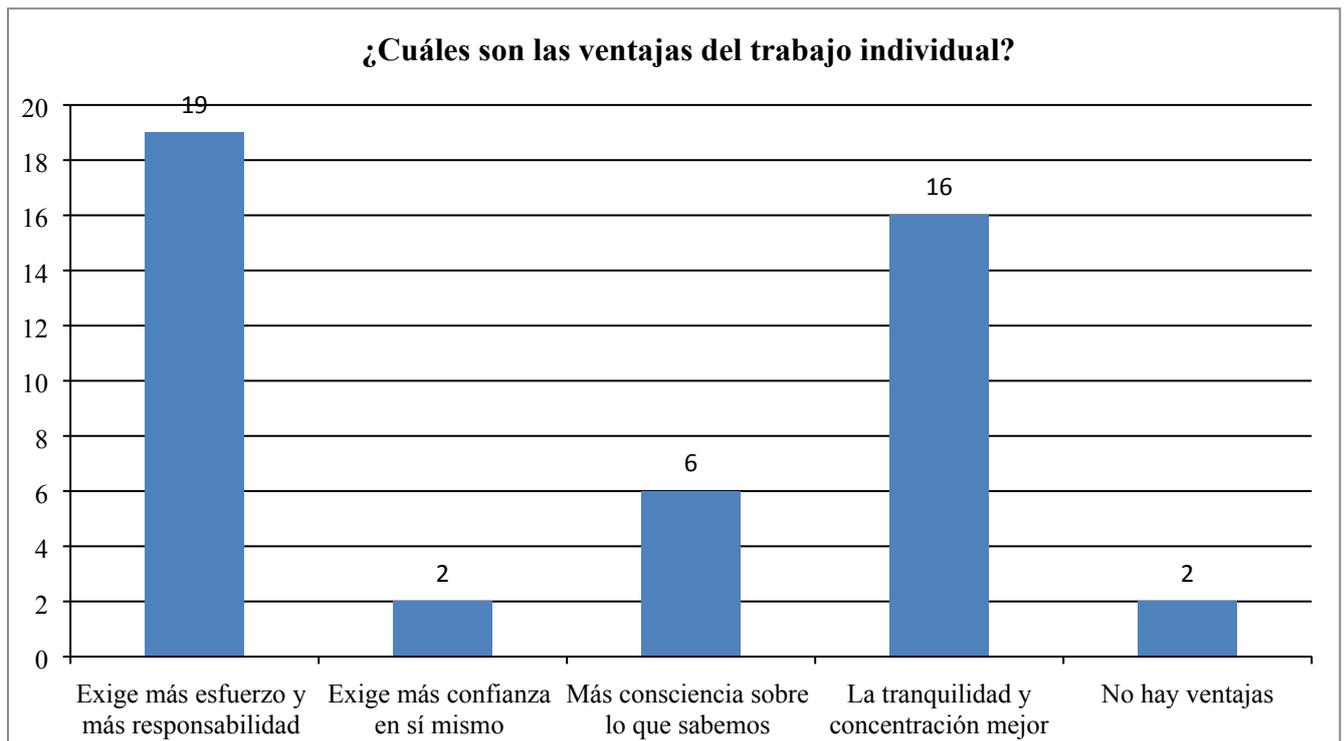


Gráfico 24: Las ventajas del trabajo individual

La segunda pregunta que preguntaba sobre las ventajas del trabajo individual ofrece una variedad de respuestas, pero estas repiten en el mayor número de casos. Los estudiantes piensan que el beneficio más importante del trabajo individual es que en cada momento exige un grado mayor de esfuerzo y de responsabilidad individual (N=19) mientras ofrece la oportunidad para la concentración más profunda, puesto que el individuo goza de cierto grado de tranquilidad (N=16). Las otras dos respuestas afirman que el trabajo individual da la oportunidad de valorar su propio conocimiento de cierta materia (N=6), lo que ayuda desarrollar la confianza en uno mismo (N=2). Además, los resultados muestran que había estudiantes (N=2) según cuya opinión el trabajo individual no trae ningún beneficio notable.

3.3.3. Discusión

De acuerdo con los objetivos de esta investigación y las hipótesis formalizadas presentaremos ahora la discusión sobre los resultados obtenidos y analizados.

Así como ya lo hemos mencionado en la parte teórica de este trabajo, el fin de esta investigación es saber cuál sería el papel del trabajo en grupos a la hora de resolver actividades con los estudiantes del español como la lengua extranjera para crear nuevas propuestas didácticas. En el párrafo introductorio de la parte de la investigación hemos expuesto cuatro preguntas en las que más estábamos interesados y en base de ellas hemos formado cuatro hipótesis que, usando los resultados obtenidos en la investigación, ahora vamos a intentar explicar, confirmar o rechazar. La confirmación de estas hipótesis significaría que el trabajo en grupos tiene el efecto beneficioso al proceso de la enseñanza y la adquisición de la lengua española como la lengua extranjera, mientras que su rechazo evidenciaría que su uso no beneficia a los estudiantes.

La primera pregunta ofrece los resultados a favor a una de nuestras hipótesis, a esta que afirma que a los estudiantes les gusta trabajar en grupos. Ya que, basándose en el marco teórico previamente expuesto, hemos previsto el alto por ciento de las respuestas positivas, el conjunto de preguntas que se planeaban analizar a continuación era formado para examinar con detalle las razones que tenían para dar este tipo de respuesta a la primera pregunta.

Analizando las afirmaciones siguientes y los resultados con los que nos habían presentado los examinados, podemos concluir que la mayoría de los participantes ve el trabajo en grupos como el modo preferido de trabajo dentro de la clase. Este resultado puede justificarse con la teoría de Darling-Hammond y asociados (2003) y Von Wörde (2003), ya presentados en párrafo 2.3.1, la que asegura que la colaboración y la cooperación disminuyen la ansiedad y el miedo del fracaso. Además, otra razón que puede apoyar a esta respuesta es su próxima declaración que asegura que les parece que tienen más tiempo para solucionar la actividad si lo hacen dentro del grupo. Dado que la primera parte de nuestra investigación incluía la actividad concreta que servía para deducir si los estudiantes obtenían mejores resultados si trabajaban colaborando o solos, vimos como útil verificar qué es lo que los estudiantes piensan sobre este asunto. De nuevo obtuvimos los resultados a favor del trabajo dentro de grupos, uno que apoya otra de nuestras hipótesis. En los párrafos introductorios de nuestro trabajo hemos mencionado la importancia del aducto dentro del aula y hemos enfatizado que

sin él la enseñanza y la adquisición de ninguna materia serían posibles. Además, sabiendo que cada información ofrecida dentro de la clase puede servir como posible aducto, era lógico concluir que cada intercambio de información entre los estudiantes dentro de un grupo de trabajo puede considerarse como la nueva fuente de información. Entre tantas responsabilidades con las que un profesor tiene que cumplir (párrafo 2.3.1) no se puede ignorar la necesidad de convertir la materia meta en un material divertido. El fin del aprendizaje cooperativo es crear un ambiente lo más parecido posible a la situación real, lo que significa que los estudiantes tienen que sentirse cómodos y tratar los temas que les parecen interesantes. Por consiguiente, decidimos comprobar si los estudiantes veían el trabajo dentro de los grupos como una oportunidad real para practicar la expresión oral, lo que de nuevo fue confirmado por su parte. Para poder hablar sobre la adquisición del cierto aducto, es imprescindible la interacción. El agrupamiento de los estudiantes ofrece al profesor el papel de supervisor y no de participante directo lo que le posibilita prestar más atención al trabajo de cada individuo dentro de los grupos (Dörnyei, 2001, Deutsch, 1962 en Johnson, Johnson y Stanne, 2010). El objetivo del trabajo cooperativo es asegurar las condiciones adecuadas para que cada estudiante participe por su propia voluntad y no por ser obligado a hacerlo, a diferencia del trabajo individual donde, para cumplir con una tarea, cada persona está obligada a trabajar, por incómoda que pueda sentirse al hacerlo. Por esta razón decidimos observar la opinión de los examinados sobre la afirmación que dice que cuando se trabaja en grupos todos los miembros participan igualmente. En este caso, es visible que la experiencia que tienen estos que trabajaron dentro de los grupos era mucho mejor que la que alcanzaron los que trabajaron solos. Esto puede ser el resultado de la experiencia inmediata positiva con la actividad que habían resuelto, especialmente si el mencionado número de estudiantes declara que había participado activamente en cada paso de la tarea. Desgraciadamente, esta declaración no se puede verificar de ningún modo, lo que nos deja su palabra como la única fuente de información con la que podemos contar. Podíamos concluir que existen varias razones por las que los resultados de esta afirmación no coinciden entre nuestros dos tipos de examinados. Una de ellas puede ser que los estudiantes que trabajaron en grupos no tomaron en cuenta que esta pregunta se refería al trabajo grupal en general (aunque esto había sido enfatizado en las direcciones) como el modo de trabajo que se usa en todas las asignaturas y no solo en las clases del español, y que se habían concentrado en evaluar solo la experiencia de nuestra actividad. Otra razón puede ser que la actividad les parecía divertida o fácil de solucionar, así que no sentían aburrimiento o ansiedad mientras la resolvían. Y finalmente,

puede que todos se empeñaron a trabajar laboriosamente porque su trabajo formaba parte de una investigación y no sentían la presión ante la posible calificación.

Puesto que esta investigación se basa en la opinión que los mejores resultados se obtienen cooperando, podíamos decir también que de la misma manera uno también aprende más. Con el fin de evaluar la validez de esta afirmación, vimos como necesario presentar a los estudiantes una pregunta que lo investigaría. Dado que un gran número de alumnos que trabajaron dentro de los grupos enunciaba que el trabajo grupal les ayudaba para practicar su expresión oral, esperábamos que sus esfuerzos terminaran con una experiencia positiva y que el trabajo en grupos de veras les permitiera adquirir más conocimientos. Otra vez, nuestra hipótesis se encuentra confirmada.

Ya que hemos presumido que el trabajo dentro del grupo ofrece a los alumnos más oportunidad de estar expuestos al nuevo aducto, participar activamente y, al final, aprender más, estábamos interesados en el material que forma parte de su salida de datos, más concretamente, si el trabajo dentro de un grupo les permite mostrar todo lo que habían aprendido. Otra vez el porcentaje de aquellos que trabajaban dentro de los grupos y están de acuerdo con lo dicho es alto. Estos datos apoyan la teoría sobre la reducción o falta de la existencia de la ansiedad, ya que los estudiantes se sienten agradables expresándose ante sus colegas, sin temor de ser el objeto de burla o algún otro tipo de maltrato. Esteve Ruecas (2010) recuerda que el aula es un ambiente social donde el mayor papel tiene la comunicación. Ella sirve para compartir ideas, opiniones y creencias sobre un tema. El trabajo dentro de grupos exige la división del número total de los estudiantes en grupos pequeños para que cada grupo pueda desarrollar una idea más detallada y mejor laborada. Este proceso sobreentiende un cierto tipo y cantidad de errores que dependen de la materia meta, pero en cuanto al resultado de la actividad en cuestión, los grupos normalmente muestran mejores resultados. El miedo de cometer un error es lo que impide a los individuos a expresar su opinión o hablar en general (Dörnyei, 2001, Von Wörde, 2003) y ya hemos comprobado que si la interacción no hay adquisición. Una de nuestras hipótesis enfatiza que el trabajo dentro de grupos hace sentir a los alumnos más cómodos y relajados, ya que se sienten como si no estuvieran en clase. A esta hipótesis la confirma la afirmación que dice que los estudiantes se sienten más nerviosos cuando tienen que solucionar una actividad solos, que cuando lo hacen en un grupo. Con esto de nuevo se afirma la importancia del aprendizaje cooperativo.

La segunda parte del cuestionario nos posibilita encontrar respuestas a nuestras últimas dos preguntas y comprobar la validez de las últimas dos hipótesis. Aunque para el análisis del porcentaje de la actividad resuelta usamos los resultados de la actividad misma (párrafo 3.1), decidimos comprobar la opinión de los estudiantes sobre el resultado final de su empeño. En este caso no estábamos interesados si la actividad había sido resuelta correctamente, sino si todos los problemas habían sido solucionados.

La cooperación con otros hace a los estudiantes sentirse más relajados (Dörnyei, 2001, Von Wörde, 2003), pero mientras trabajan cada uno se encuentra con un cierto número de dudas. De hecho, si el estudiante trabaja solo, estas dudas pueden impedir que resuelva la actividad. En ambos casos el estudiante va a necesitar la ayuda del profesor, ya dependiendo del tipo de la actividad y los problemas que le presente. Nuestros resultados de nuevo nos presentan el hecho que habían sido alumnos que trabajaron solos que afirman necesitar la ayuda del profesor, y era el mismo porcentaje de los alumnos que no había podido resolver la actividad con la calificación satisfactoria. Este resultado nos impone la pregunta de si este porcentaje de los alumnos hubiera hecho mejor si hubiera tenido la oportunidad de trabajar con otros. Después de organizar los grupos, encargarse de los materiales necesarios y explicar el problema, en la mayoría de los casos el profesor (y la investigadora en nuestro caso) no se involucra en el trabajo de ningún de los grupos. Esto significa que las relaciones entre los miembros de los grupos se convierten en la responsabilidad de los estudiantes. El hecho de que los estudiantes mostraron la actitud positiva hacia los colegas y confirmaron sentirse cómodos mientras resolvían la actividad muestra un alto potencial para el éxito de nuestra investigación.

Dado que nuestro fin era investigar la utilidad del aprendizaje cooperativo dentro del aula, la investigación misma tenía que ser planeada de manera que se pudiera realizar sin problemas. Para impedir posibles dificultades, puesto que se trataba de estudiantes con el conocimiento de la lengua limitado, habíamos decidido prestar especial atención a las instrucciones e investigar si ellas habían sido satisfactorias para cada individuo. Uno de los problemas que puede surgir en el tiempo de planear y realizar una tarea es que sea demasiado fácil. El fin de cada unidad didáctica es que los estudiantes aprendan algo nuevo y logren relacionar lo nuevo con lo ya conocido. Para que puedan hacerlo, la materia tiene que ser equilibrada y adaptada. Ya que se trataba de los estudiantes con el nivel del conocimiento de la lengua española A1, habíamos decidido incorporar la materia más o menos conocida a la mayoría de estudiantes, con algunos elementos nuevos. Los resultados afirman que el material

lingüístico presentado fue en cierto modo conocido, pero no completamente, lo que justifica nuestra decisión por la materia elegida. Los alumnos confirmaron que les gustaba la manera en la que la actividad había sido presentada y la actividad en general.

Analizando la tercera parte del cuestionario nos encontramos con el hecho de que, según la opinión de nuestros participantes, el trabajo en grupos no solo beneficia el éxito deseado en la resolución de una actividad, sino ayuda a enriquecer las relaciones positivas entre los estudiantes. Al mismo tiempo, uno tiene que convertirse en una persona responsable no solo por su trabajo, sino por cada paso que haga su compañero, valorando otra opinión y comparándola con la suya (Marcos Sagrado, 2006). Por lo que se refiere al trabajo individual, lo que más les gusta a los estudiantes al tiempo de trabajar solos es la paz que les permite concentrarse mejor en su tarea. Prestando más atención a estas dos preguntas podemos notar que los puntos numerados para responder a la primera pregunta enfatizan los beneficios que uno gana trabajando en grupo. Por otro lado, las respuestas a la segunda pregunta nos revelan los puntos que se exigen de los estudiantes cuando tienen que trabajar solos.

Al final, ambas preguntas ofrecen un conjunto de respuestas que pueden ser de un gran uso en el tiempo de planear una unidad didáctica y serían un material interesante para las futuras investigaciones.

Después de comparar los datos a nuestra disposición con las hipótesis previamente creadas y los resultados obtenidos analizando la actividad resuelta por los estudiantes, podemos concluir que el trabajo en grupos de verdad ofrece beneficios al tiempo de enseñar y aprender español como la lengua extranjera. Esto no se ve solo en el número de los puntos que los examinados habían obtenido, sino también en su actitud positiva hacia el modo de realizar la unidad didáctica planeada.

4. CONCLUSIÓN CON IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Los cambios didácticos en los años 80 trajeron nuevas tendencias didácticas, lo que dio como resultado la aceptación del trabajo en grupos y el aprendizaje cooperativo como el modo de trabajo que ofrece nuevas posibilidades dentro del aula. Hasta hoy muchas investigaciones (Landone, 2004, Nussbaum y Tusson, 1996, Trujillo Sáez, 2002) se han hecho para encontrar maneras cómo mejorar el trabajo cooperativo y garantizar que cumpla con las necesidades didácticas contemporáneas. La investigación sobre el papel del trabajo en grupo a la hora de resolver actividades con los estudiantes de español como lengua extranjera ofrece nuevas maneras del acceso a la misma pregunta. Ya que se trata de enseñar y aprender español como la lengua extranjera, consideramos importante incluir el marco teórico que se refería al proceso de la enseñanza y la adquisición, enfatizando en cada paso que trabajo dentro del grupo posibilita a los estudiantes que sean en cada momento expuestos a varias fuentes de aducto. Más concretamente, el aprendizaje cooperativo, junto con la mayor cantidad de información nueva, ofrece más oportunidades para que cada individuo hable y practique su expresión oral, o sea, use la lengua meta en interacción. Estar consciente solo de estas dos afirmaciones ya ofrece otra perspectiva en el tiempo de planear una unidad didáctica. Explicando a continuación otros beneficios que ofrece el aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, cierta libertad que tienen los alumnos y varias soluciones del problema didáctico con el que se les presenta, numerando los tipos de grupos que pueden formarse, ofreciendo distintos métodos que pueden usarse y destrezas que pueden desarrollarse al trabajar en grupos, hemos encontrado la base para la investigación hecha con dos grupos de estudiantes de la lengua española. Los resultados de una actividad y una encuesta resuelta por los examinados nos presentan con la conclusión que los estudiantes que trabajaron en nuestra actividad como parte de un grupo de veras obtuvieron mejores resultados que los que la resolvían solos. Esto nos permite afirmar que la decisión docente sobre el uso del aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos puede ser beneficiador dentro del aula de la lengua española. Decidiéndose sobre este tipo de trabajo, el profesor se convierte en un coordinador de la acción, permitiendo a los estudiantes que sean creativos y dándoles la oportunidad de controlar y evaluar su trabajo y sus conocimientos. Más concretamente, les permite que lo hagan creando un medio ambiente positivo, relajado, parecido a la situación real y divertida, un hecho en el que, según los resultados de nuestra investigación, los alumnos insisten.

Los resultados de la investigación pueden servir como ejemplo que puede mermer los prejuicios negativos hacia el trabajo en grupos y mostrar que, aunque suponga la libertad mayor de los estudiantes, esta libertad puede considerarse como el “ingrediente secreto” del que depende el éxito de un esfuerzo colectivo.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Adame Tomas, Antonio (2010): "Metodología y organización del aula", revista digital Innovación i experiencias educativas, pp.1-9 [fecha de consulta 4 febrero 2016] (Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_ADAME_TOMAS_01.pdf)
2. Alonso Tapia, Jesús (2005): "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora", Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 63-93 [fecha de consulta 8 marzo 2016] (Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_compension_lectora_alonso_tapia.pdf)
3. Baralo, Marta (1995): "Adquisición y/o aprendizaje del español", Universidad de Antonia de Nebrija, Madrid [fecha de consulta 21 marzo 2016] (Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf)
4. Baralo, Marta (1999): "La adquisición del español como lengua extranjera", Madrid, Arco/Libros
5. Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glória (1994): "Enseñar lengua", Barcelona, Graó [fecha de consulta 6 mayo 2016] (Disponible en http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf)
6. Cubillo, Patricia Córdoba, Keith, Rossina Coto, Salas, Marlene Ramírez (2005): "La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades", Universidad de Costa Rica, Volumen 5, Número 1 [fecha de consulta 20 marzo 2016] (Disponible en file:///C:/Users/Win7/Desktop/122-121-1-PB.pdf)

7. Cvikić, Lidija (2007): "Temeljno nazivlje u usvajanju jezika: hrvatski nazivi za input, output i intake", Lahor, Vol.1 No.3

8. Darling-Hammond, Orcutt, Strobel, Kirsch, Lit, Martin, Comer (2003): "Feelings Count: Emotions and Learning", Stanford University School of Education [fecha de consulta 3 agosto 2015] (Disponible en <http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAahUKEwiAx9i8wojIAhUBuRQKHQjVA5g&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Ffile.PostFileLoader.html%3Fid%3D54170873d039b1604c8b457b%26key%3D27e146d3-ca61-4890-a79d-15074fb1d05a%26assetKey%3D&usg=AFQjCNGRX2JQoXUx2M8laFmZXOHHHOv7pg&sig2=s3Zw-Km1rKZ-jRZ0oGPwKg&bvm=bv.103073922,d.d24>)

9. Dörnyei, Zoltan (1995) : "Motivational Strategies in the Language Classroom", USA, Longman Publishing

10. Dörnyei, Zoltan (2001): "Teaching and Researching Motivation, Edinburgh, Pearson Education Limited

11. Duarte Duarte, Jakeline (2005): "Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual", Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), [fecha de consulta 9 noviembre 2015]. (Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>)

12. Esteve Rucas, Olga (2010): "Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras" en Miquel, Lourdes y Sans,Neus (2010): "Expolingua 2006, Didáctica del español como lengua extranjera", Madrid [fecha de consulta 9 mayo 2016] (Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pdf)

13. Fang, Xu (2010): "The Role of Input and Interaction in Second Language Aquisition", Cross-Cultural Communication, Vol. 6, No. 1, 2010, pp. 11-17 [fecha de consulta 18 septiembre 2015]. (Disponible en

<http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/j.ccc.1923670020100601.002/780>)

14. Fernández Pérez, Miguel Ángel (1999), "Procesamiento del input e instrucción gramatical. Apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten". Centro Virtual Cervantes, X centro nacional de la ACELE. [fecha de consulta 18 mayo 2015]. (Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf)
15. Garcés Rodríguez, Charo (2006): "El trabajo en grupos y en parejas", Universidad de León, [fecha de consulta 3 agosto 2015] (Disponible en <http://www.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/6-Charo-Garces.pdf>)
16. Gobierno de la República Argentina - Ministerio de Educación (2005-2008): "Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes" [fecha de consulta 10 noviembre 2015]. (Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/12/Educacion_Integral_de_Adolescentes_y_Jovenes.pdf)
17. Gómez de Estal Villarino, Mario (2015): "Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace", marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA, núm. 20 [fecha de consulta 6 mayo 2016] (Disponible en http://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf)
18. Gonzales, Pilar Azpeitia, Ogallar, Oihana Galaradi, Azpiros, Carlos Arguilea (2016): "24 dinámicas grupales para el trabajo con adolescentes", Gazte Forum, Concurso de Gipuzkoa [fecha de consulta 2 febrero 2016] (Disponible en <http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf>)
19. Heller, Patricia, Keith, Ronald y Anderson, Scott (1991): "Teaching problem solving through cooperative grouping", University of Minnesota, Minneapolis [fecha de

consulta 29 enero 2016]. Disponible en http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/Heller_AJP_91a.pdf

20. Hernández Reinoso, Francisco Luis (1990-2000): "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, pp. 141-153 [fecha de consulta 2 febrero 2016] (Disponible en <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>)
21. Instituto Cervantes (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [fecha de consulta 20 marzo 2016] (Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
22. Johnson David W., Johnson Roger T., Stanne Mary Beth (2000): "Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis", University of Minnesota, [fecha de consulta 3 octubre 2015] (Disponible en http://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis)
23. Krashen, Stephen (1982): "Principles and Practice in Second Language Acquisition", University of Southern California [fecha de consulta 5 septiembre 2015]. (Disponible en http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
24. Landone, Elena (2004): "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", redELE, 2004 [fecha de consulta 29 septiembre 2015]. (Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>)
25. Long, M. H. (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition", 5, 177–194.
26. López Atxurra, Rafael y De la Caba Collado, M.^a Ángeles (2004): "Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto", Revista española de pedagogía, año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, pp.

103-120 [fecha de consulta 27 enero 2016] (file:///C:/Users/Win7/Desktop/Dialnet-ActividadesDeInteraccionYTrabajoEnGrupoEnEducacion-866871.pdf)

27. Mackey, Allison (1999) : "Input, Interaction and Second language development , en Studies in Second Language Acquisition“, Vol. 21 No.4, pp. 557-587
28. Malekoff, Andrew (1997): "Group Work with Adolescents. Principles and Practise", The Guilford Press
29. Marcos Sagredo, Ana Maria (2006): "El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes Griegos", redELE, 2007, pp. 18-19 [fecha de consulta 3 octubre 2015]. (Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_18Marcos.pdf?documentId=0901e72b80e2d981)
30. Martín Sánchez, Miguel A.(2010): "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática" Tejuelo, nº 8, pp. 59-76 [fecha de consulta 2 mayo 2016]. (Disponible en file:///C:/Users/Win7/Desktop/Dialnet-ApuntesALaHistoriaDeLaEnsenanzaDeLenguasExtranjera-3219208.pdf)
31. Mihaljević Djigunović, Jelena (1998): "Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika", Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
32. Núñez Delgado, M.^a Pilar (2000):"El papel de la lectura en la enseñanza-aprendizaje de la literatura de la educación secundaria", Textos de didáctica de la lengua y de la literatura Barcelona : Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp. 74-94 [fecha de consulta 8 marzo 2016] (Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184236>)
33. Nussbaum, Luci y Tusón, Amparo (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación*, 17, pp 14-21, [fecha de consulta 23 septiembre 2015]. (Disponible en

<http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/sites/grupsderecerca.uab.cat.clilsi/files/El%20aula%20como%20espacio%20cultural%20y%20discursivo.pdf>

34. Pardo Gendre, Javier (2008): "La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva", Universidad de Barcelona [fecha de consulta 17 octubre 2015] (Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f)
35. Pereira, Isabel (1995): "El uso del input estructurado en actividades de clase", Universidad de Illinois [fecha de consulta 18 septiembre 2015] (Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0296.pdf)
36. Pica, Teresa (2005): "Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics" [fecha de consulta 18 septiembre 2015]. (Disponible en http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=gse_pubs)
37. Ramos, Francisco (2008): "Estrategias para el trabajo con textos en la clase de idiomas", Loyola Marymount University [fecha de consulta 27 enero 2016] (Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_39.pdf)
38. Reinders, Hayo (2012): "Towards a definition of intake in second language acquisition", Applied Research on English Language, pp. 15-36 [fecha de consulta 28 agosto 2015] (Disponible en http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/admin-A-10-1-11-9cb781f.pdf)
39. Sanchez Cuadrado, Adolfo Manuel (2010): La química y el aula de ELE: Dinámica de grupos y atención a la dimensión social de aula de idiomas en Miquel, Lourdes, Sans, Neus (2010): Expolingua 2006, Didáctica del español como lengua extranjera Edición Impresa, Madrid

40. Trujillo Sáez, Fernando (2002): "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", Universidad de Granada 36 [fecha de consulta 27 marzo 2016] (Disponible en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cooperacion.pdf>)
41. Tueros Salazar, Mónica Carola (2011): "La Evaluación del Proceso de Aprendizaje mediante Proyectos en las Clases de ELE ", Universidad de León, [fecha de consulta 17 noviembre 2015] (Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_26TuerosSalazar.pdf?documentId=0901e72b810558fc)
42. Von Wörde, Renée (2003): " Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety u Inquiry", Vol. 8, No. 1, pp. 1-15 [fecha de consulta 3 octubre 2015] (Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>)
43. Van Patten, Bill (2004): "Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary“, [fecha de consulta 28 agosto 2015]. (Disponible en https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=Vq6RAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=processing+instruction+theory+research+and+commentary&ots=yy837cj79w&sig=FrmStkdHbbq9W9GNg9fV1fU2DeY&redir_esc=y#v=onepage&q=processing%20instruction%20theory%20research%20and%20commentary&f=false)

6. APÉNDICE

6.1. Apéndice 1

¿Qué tiempo hace?

Es mayo y el tiempo está un poco más caliente, pero ahora está lloviendo y el cielo está lleno de nubes. No se puede salir de casa sin paraguas. Por las tardes está soleado y temperaturas son más altas. La gente pasea por los parques y disfruta del olor de las flores y de la primavera.

En julio ya no hay escuela y todo el mundo se va de vacaciones. Hace mucho calor y buen tiempo. La gente toma el sol en la playa y compra bebidas frías. En verano también nos sorprenden muchas tormentas que dejan las calles mojadas y húmedas.

En el otoño hace mucho viento y las hojas caen de los árboles. Por las mañanas hay niebla y durante todo el día lluvia mucho. En septiembre empieza la escuela y ya no tenemos tanto tiempo libre. Estamos en casa y leemos los libros.

En diciembre celebramos la Navidad. Nieva y hace mucho frío. Las calles están llenas de nieve y hielo y casi no se puede caminar. El sol ya no se ve porque está muy nublado. Los niños pasan el día en las calles y hacen muñecos de nieve.

a) Contesta a las preguntas

1. ¿Qué tiempo hace en el verano?

2. ¿Qué tiempo hace en el invierno?

b) Escribe las palabras en las columnas correctas:

está soleado, hay niebla, está nevando, temperaturas más altas, buen tiempo, está lloviendo, hace mucho calor, hace frío

buen tiempo

mal tiempo

c) Decide si la frase es verdadera o falsa

- | | |
|--|-------|
| 1. Cuando llueve necesitamos el paraguas. | V / F |
| 2. Cuando hace sol las calles están mojadas. | V / F |
| 3. En verano hay mucha niebla. | V / F |
| 4. Cuando hay muchas nubes en el cielo, no se ve el sol. | V / F |
| 5. En las playas se compran las bebidas calientes. | V / F |
| 6. Cuando hay mucho hielo es muy difícil caminar por las calles. | V / F |

d) Encuentra el error en las frases y escribe las frases correctamente.

1. La gente pasea por las parques.
2. Está lloviendo y los niños hacen un muñeco de nieve.
3. En el otoño por las mañanas hay mucha nieblas.
4. En invierno tomamos el sol en la playa.
5. En agosto hace mucha calor.

6. En diciembre celebramos el Navidad.

e) Escribe en español

1. Danas je sunčano i jako toplo.

2. Jesen je i pada kiša.

3. Ljeti su temperature više.

4. Pada kiša i maglovito je.

5. Zimi je jako hladno.

6.2. Apéndice 2

ANKETA:

Pažljivo pročitajte tvrdnje u 1. i 2. zadatku i na ljestvici od 1 do 4 ocijenite koliko se slažete s pojedinom tvrdnjom:

- 1- uopće se ne slažem**
- 2- djelomično se slažem**
- 3- u potpunosti se slažem**

1. U sljedećih nekoliko pitanja ocijenite koliko volite sudjelovati u grupnom radu

1.	Volim raditi u grupi	1	2	3
2.	U grupnom radu uvijek imamo više vremena za rješavanje zadataka	1	2	3
3.	Volim surađivati s drugima u rješavanju zadataka	1	2	3
4.	Mislim da će zadatak biti točnije riješen ako ga rješavamo u grupi	1	2	3
5.	U grupnom radu više mogu vježbati govor na španjolskom jeziku	1	2	3
6.	U grupnom radu svi sudjelujemo jednako	1	2	3
7.	Više naučim kada na satu radimo u grupama	1	2	3
8.	Imam veću tremu kada na satu zadatke rješavam sam/sama nego kada ih rješavamo u grupi	1	2	3
9.	U grupnom radu lakše mogu pokazati sve što znam	1	2	3
10.	U grupnom radu se teže pogriješi	1	2	3

11.	Na satu premalo radimo u grupi	1	2	3
12.	U grupnom radu zadaci uvijek izgledaju zanimljivije	1	2	3

2. U sljedećih nekoliko pitanja ocijenite koliko vam se sviđalo raditi na današnjem zadatku

1.	Zadatak sam/smo riješio/li točno	1	2	3
2.	Sviđa mi se zadatak koji smo/sam rješavao/rješavali	1	2	3
3.	Radije bih da sam mogao/la birati kolege s kojima ću raditi u grupi	1	2	3
4.	Mislim da sam na današnjem satu puno naučio/	1	2	3
5.	Ovaj zadatak je bio lagan	1	2	3
6.	Zadatak i upute su bili jasni	1	2	3
7.	Osjećao/la sam se dobro rješavajući ovaj zadatak	1	2	3
8.	Nisam trebao/la profesorovu pomoć u rješavanju ovog zadatka	1	2	3
9.	Gradivo u zadatku otprije mi je poznato	1	2	3
10.	Atmosfera u razredu je bila ugodna	1	2	3
11.	Uspio sam/ uspjeli smo riješiti cijeli zadatak	1	2	3

3. Odgovori na sljedeća pitanja navodeći jedan ili više odgovora

1. Koje su prednosti rada u grupi?

2. Koje su prednosti individualnog rada?

3. Volite li raditi u grupi? Navedite nekoliko razloga zašto volite ili ne volite.

6.3. Apéndice 3

EL CUESTIONARIO:

Lee las afirmaciones en las tablas siguientes y marca cuánto estás de acuerdo con los ejemplos dados:

- 1- totalmente en desacuerdo
- 2- de acuerdo
- 3- totalmente de acuerdo

1. Marca cuánto estás de acuerdo son las afirmaciones sobre el trabajo en grupos

1.	Me gusta trabajar en grupos.	1	2	3
2.	Cuando trabajamos en grupos tenemos más tiempo para solucionar la actividad.	1	2	3
3.	Me gusta colaborar con otros cuando trabajamos en una actividad.	1	2	3
4.	Si trabajamos en grupos la actividad se resuelve mejor.	1	2	3
5.	Trabajando en grupos puedo practicar la expresión oral más.	1	2	3
6.	Cuando trabajamos en grupos todos participamos igualmente.	1	2	3
7.	Aprendo más cuando trabajamos en grupos.	1	2	3
8.	Estoy más nervioso cuando tengo que solucionar una actividad solo, que cuando lo hacemos en un grupo.	1	2	3
9.	Trabajo en grupos me facilita mostrar todo lo que he aprendido.	1	2	3
10.	Trabajando en grupos se comete menos errores.	1	2	3
11.	En clase no trabajamos en grupos suficiente.	1	2	3
12.	Trabajando en grupos las actividades siempre parecen más interesantes.	1	2	3

2. Marca cuánto te ha gustado trabajar en la actividad de hoy

1.	Hemos resuelto la actividad correctamente.	1	2	3
2.	Me gusta la actividad que hemos resuelto.	1	2	3
3.	Me hubiera gustado poder elegir los colegas con lo que tenía que trabajar.	1	2	3
4.	Pienso que hoy he aprendido mucho.	1	2	3

5.	Esta actividad ha sido muy fácil.	1	2	3
6.	La actividad y las instrucciones han sido claras.	1	2	3
7.	Me sentía bien mientras resolvíamos la actividad.	1	2	3
8.	No he necesitado la ayuda del profesor.	1	2	3
9.	La materia usada en la actividad me parecía conocida.	1	2	3
10.	El ambiente en el aula ha sido agradable.	1	2	3
11.	Hemos logrado a resolver la actividad completa.	1	2	3

3. Responde a las preguntas siguientes dando una o más respuestas.

1. ¿Cuáles son las ventajas del trabajo en grupos?

2. ¿Cuáles son las ventajas del trabajo individual?
