

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav románských studií

Bakalářská práce

Marie Anna Hanzalová

**Přítomnost kooperativního učení v hodinách
španělštiny: pozorování a analýza problémů**

**The Presence of Cooperative Learning in Spanish Classes: Observation
and Analysis of Problems**

**La Presencia del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de Español:
Observación y Análisis de Problemas**

Praha 2023

Vedoucí práce: Dr. Javier González Lozano

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Dr. Javier González Lozano za vedení a odbornou pomoc, a především za vstřícnost a ochotu, se kterou se mi v průběhu psaní práce věnoval.

Dále bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc, která mě nadchla pro myšlenku kooperativního učení.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 25. července 2023

.....

Marie Anna Hanzalová

Abstrakt

Tato práce si kladla za cíl analyzovat přítomnost kooperativního učení v hodinách španělštiny (ELE) v České republice a identifikovat hlavní obtíže, se kterými se učitelé středních škol setkávají při zavádění této metodologie. Za účelem dosažení tohoto cíle byl proveden výzkum smíšenou metodou prostřednictvím administrace online dotazníku zaměřeného na učitele španělštiny.

V první části dotazníku bylo zkoumáno povědomí o termínu “kooperativní učení” a znalost a využívání různých kooperativních technik. Kromě toho byly zkoumány oblasti, ve kterých se kooperativní učení uplatňuje, nezbytné podmínky pro jeho efektivní implementaci a přínosy spojené s touto metodologií.

Druhá část dotazníku se zaměřovala na zkoumání obtíží, které kooperativní učení představuje pro učitele a studenty, a dále se zabývala vnějšími faktory, které negativně ovlivňují jeho zavádění. Z výzkumu vyplývá, že existuje rozsáhlé povědomí o konceptu kooperativního učení. Každý učitel zná a využívá průměrně tři kooperativní techniky. Bylo pozorováno, že kooperativní učení se převážně využívá při rozvoji slovní zásoby a ústních komunikačních činností, jako je mluvená interakce a mluvená produkce. Pokud jde o psané komunikační činnosti, kooperativní učení je využíváno především k rozvoji psané recepce.

Mezi identifikované přínosy kooperativního učení patří motivace, kognitivní výkon, snížení stresu, posílení mezilidských vztahů a osobní rozvoj. Hlavními problémy jsou podle výsledků výzkumu používání mateřského jazyka, vztahy mezi studenty a náročnost na přípravu ze strany učitele.

Tento výzkum nabízí empirický pohled na přítomnost kooperativního učení v hodinách španělštiny v České republice a na obtíže, se kterými se učitelé potýkají při jeho implementaci. Tato zjištění mohou přispět k dosavadním poznatkům a poskytnout podklady pro zlepšení kooperativní výuky španělštiny jako cizího jazyka.

Klíčová slova: kooperativní učení, problémy kooperativního učení, výuka španělštiny jako cizího jazyka

Abstract

The primary objective of the present study was to conduct an analysis of the presence of cooperative learning in Spanish as a foreign language (ELE) classes in the Czech Republic, with a specific focus on identifying the main challenges encountered by secondary school teachers during this process. To accomplish this goal, a mixed-method research approach was employed, utilizing an online questionnaire specifically designed for Spanish teachers.

The initial section of the questionnaire encompassed an investigation into the participants' level of familiarity with the term “cooperative learning,” as well as their knowledge and utilization of various cooperative techniques. Furthermore, the study explored the specific areas in which cooperative learning was applied, the essential prerequisites for its successful implementation, and the associated benefits linked to this pedagogical methodology.

Conversely, the subsequent section of the questionnaire centred around examining the perceived obstacles encountered by teachers, students, and external factors that negatively impact the integration of cooperative learning within the classroom environment. The research findings underscored the widespread awareness regarding the concept of cooperative learning, with each teacher, on average, demonstrating familiarity with and utilization of three cooperative techniques. The study revealed that cooperative learning primarily played a pivotal role in fostering the development of vocabulary and oral language skills, including oral interaction and expression. Additionally, the application of cooperative learning in reading comprehension was emphasized in relation to written proficiency.

The identified advantages of cooperative learning encompassed motivational enhancement, cognitive performance improvement, stress reduction, the fortification of interpersonal relationships, and personal development. Conversely, the study identified significant challenges in the implementation of cooperative learning, including students' reliance on their native language, interpersonal dynamics among students, and the demanding preparation required by teachers.

This study has provided an empirical view on the presence of cooperative learning in ELE classes in the Czech Republic and on the associated challenges. These findings may provide valuable guidelines for future research endeavours and facilitate the enhancement of Spanish language instruction in similar educational contexts.

Keywords: cooperative learning, problems of cooperative learning, Spanish as a foreign language classes

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la presencia del aprendizaje cooperativo en las clases de ELE en la República Checa, así como identificar las principales dificultades que los profesores de institutos de enseñanza secundaria enfrentan al implementar esta metodología. Para lograr dicho objetivo, se llevó a cabo una investigación mixta a través de la aplicación de un cuestionario en línea dirigido a profesores de español.

En la primera parte del cuestionario, se indagó acerca del nivel de conocimiento del término “aprendizaje cooperativo”, así como sobre el conocimiento y aplicación de diversas técnicas cooperativas. Además, se exploraron las áreas en las que se aplica el aprendizaje cooperativo, las condiciones necesarias para su implementación eficaz y los beneficios asociados a esta metodología. Por otro lado, la segunda parte del cuestionario se enfocó en examinar las dificultades percibidas por los docentes, los estudiantes y los factores externos que influyen negativamente en la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

Entre los resultados obtenidos, se destaca que existe un conocimiento generalizado sobre el concepto de aprendizaje cooperativo, y en promedio, cada profesor está familiarizado y utiliza tres técnicas cooperativas. Se observó que el aprendizaje cooperativo se emplea principalmente en el desarrollo del léxico y en las destrezas lingüísticas orales, como la interacción oral y la expresión oral. En cuanto a las destrezas escritas, se resalta su aplicación en la comprensión escrita.

Entre los beneficios identificados del aprendizaje cooperativo se encuentran la motivación, el rendimiento cognitivo, la reducción del estrés, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. Por otro lado, se identificaron algunas dificultades significativas en la implementación del aprendizaje cooperativo. Estas incluyen el uso de la lengua materna por parte de los alumnos, las dinámicas interpersonales entre ellos y la exigente preparación requerida por parte del profesor.

Este estudio ha proporcionado una visión empírica sobre la presencia del aprendizaje cooperativo en las clases de ELE en la República Checa, así como sobre las dificultades que los profesores enfrentan al implementar esta metodología. Estos hallazgos pueden contribuir al cuerpo de conocimientos existente y brindar pautas para futuras investigaciones y mejoras en la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos similares.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, problemas de aprendizaje cooperativo, enseñanza de ELE

Índice

1. Introducción	11
2. Marco Teórico	13
2.1. El Concepto de Aprendizaje Cooperativo	13
2.1.1. Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de Lenguas	15
2.1.2 Elementos Básicos del Aprendizaje Cooperativo	17
2.2 El Rol del Profesor	18
2.3 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo	19
2.4 Inconvenientes del Aprendizaje Cooperativo	22
2.5 Técnicas del aprendizaje cooperativo	24
3. Objetivos y Preguntas de Investigación	29
4. Metodología	30
5. Análisis de los Resultados	33
5.1. Presencia del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de ELE	33
5.2. Problemas de la Implementación del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de ELE	39
6. Discusión	46
7. Conclusiones	49
Bibliografía	53
Anexo: Cuestionario sobre la Presencia y los Problemas del Aprendizaje Cooperativo en las clases de ELE	588

Índice de Figuras

Figura 5.1 <i>Aplicación de las técnicas de trabajo en equipo</i>	34
Figura 5.2 <i>Resultados de la valoración del uso del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas</i>	35
Figura 5.3 <i>Comparación de los factores</i>	40

Índice de Tablas

Tabla 2.1 <i>Comparación entre las características del grupo y del equipo de Cassany (2004, p. 16)</i>	15
Tabla 5.1 <i>Dificultades del profesor</i>	41
Tabla 5.2 <i>Dificultades del estudiante</i>	42
Tabla 5.3 <i>Condicionantes externos</i>	44

1. Introducción

La cooperación entre individuos se puede concebir como la base fundamental de la sociabilidad humana, una justificación de nuestra naturaleza social (Tuomela, 2013).

En este sentido, creía Dewey (1916) que a través de la cooperación, se desarrollan habilidades sociales que pueden ser útiles en la sociedad democrática. Cuando después May y Doob (1937) identificaron que aquellas personas que buscan alcanzar objetivos compartidos obtienen resultados más exitosos en comparación con aquellos que persiguen las mismas metas de forma individual, estos hallazgos marcaron el inicio del desarrollo de la metodología del aprendizaje cooperativo, que busca aprovechar los beneficios de la cooperación en el ámbito educativo. En este estudio, se enlazan las numerosas contribuciones teóricas y empíricas que investigan el uso y la implementación del aprendizaje en cooperación en el aula.

La elección de este tema se fundamenta en mi interés particular por los métodos activos de enseñanza y mi preferencia personal por la organización cooperativa en situaciones de aprendizaje y trabajo. Mi interés por el trabajo en equipo se ha desarrollado a lo largo del tiempo, comenzando como líder de grupos de interés y continuando como estudiante de magisterio. He participado en diversos seminarios y cursos de formación enfocados en el aprendizaje cooperativo, lo que ha suscitado en mí un entusiasmo particular por este enfoque educativo.

La teoría del aprendizaje cooperativo como una herramienta de enseñanza ha sido revisada ampliamente en la literatura especializada y se destacan sus ventajas y beneficios. Sin embargo, tal y como señala Kasíková (2017), la realidad en la República Checa difiere de la teoría, ya que, a pesar de la promoción del aprendizaje cooperativo durante las últimas tres décadas, su implementación en las escuelas aún no se ha generalizado considerablemente.

En virtud de lo expuesto, atendiendo a la reivindicación de Kasíková (2017) a llevar a cabo una investigación empírica sobre el aprendizaje cooperativo en las escuelas checas, el enfoque de este estudio se ha dirigido hacia la observación de la implementación del COO en la enseñanza de ELE de la República Checa.

Este trabajo de fin de grado está estructurado en seis capítulos, incluyendo este capítulo de introducción.

En el segundo capítulo, se presentan las bases teóricas de esta investigación centrada en el tema del aprendizaje cooperativo, así como las contribuciones relevantes de los estudios realizados hasta este momento.

En el tercer capítulo, se establece el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación, junto con las preguntas de investigación que han guiado su desarrollo.

En el cuarto capítulo, se describe la metodología utilizada en este estudio. Se incluye el instrumento y el proceso de diseño del cuestionario, las características de los participantes y los procedimientos del análisis de los resultados.

En el quinto capítulo, se exponen y analizan los resultados de este estudio.

En el sexto capítulo, se discuten los resultados analizados en el capítulo antecedente con los hallazgos de los estudios revisados en el marco teórico.

En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la investigación y el análisis realizados. En concreto, se responden las preguntas de investigación, se exponen las limitaciones del estudio y se plantean perspectivas para investigaciones futuras.

2. Marco Teórico

El presente trabajo se basa en un marco teórico que abarca distintos aspectos fundamentales para comprender y analizar el aprendizaje cooperativo. Este marco se compone de cinco apartados que exploran la definición del concepto, el rol del profesor, los beneficios asociados a esta metodología, los inconvenientes que puede presentar y las diversas técnicas cooperativas utilizadas en su implementación.

2.1 El Concepto de Aprendizaje Cooperativo

En este apartado se presentan tres tipos de organización de la enseñanza, se desarrolla la definición del aprendizaje cooperativo y se delimita el término del aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupos no cooperativos. A continuación, se expone el aprendizaje cooperativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Finalmente, se dedica a los elementos básicos de la cooperación.

Johnson y Johnson (1999) distinguen tres tipos de organización de la enseñanza: organización competitiva, individualista y cooperativa. Según los autores mencionados, los profesores deberían utilizar los tres tipos, de tal modo que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades necesarias para funcionar en las situaciones de la vida laboral y personal correspondientes. Gracias a la combinación de los diferentes modos de organización social en la escuela, estarán dispuestos para el trabajo individual e independiente, para los exámenes de ingreso y concursos, y sabrán funcionar en los equipos profesionales.

En situaciones **competitivas** que se les proponen, los estudiantes se esfuerzan por alcanzar sus objetivos a expensas del éxito de los demás. El aprendizaje competitivo apoya la búsqueda de los beneficios individuales. Los alumnos consiguen sus intereses a costa de los demás (Johnson y Johnson, 1999).

El aprendizaje **individualista** consiste en que los estudiantes trabajan por sí mismos para alcanzar objetivos de aprendizaje ajenos a los de sus compañeros. En situaciones individualistas, los individuos buscan resultados beneficiosos para sí mismos, ignorando los de los demás (Johnson y Johnson, 1999).

La organización **cooperativa** es el uso didáctico de grupos pequeños para que los alumnos trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. En situaciones de cooperación, los individuos buscan resultados beneficiosos para sí mismos y para los demás miembros del grupo. La consecución de los objetivos individuales está condicionada por la consecución del objetivo común (Johnson, Johnson, 1999).

Partiendo de esta clasificación, se establece la metodología educativa conocida como el aprendizaje cooperativo (cooperative learning, COO en adelante), que se enmarca en el enfoque centrado en el alumno (Peris y Cerezo, 2008). Numerosos autores, entre otros, (Sharan y Sharan, 1987; Slavin, 1987 y Cohen, 1994), han definido el término de COO, pero en este trabajo nos apoyamos en la definición de Johnson, Johnson y Smith (1991), ya que es una definición exhaustiva y esclarecedora y enfatiza los beneficios individuales.

La cooperación es trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. Dentro de las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos tanto para ellos mismos como para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos y maximicen su propio aprendizaje y el de sus compañeros. (p. 22)

Junto al COO existe una propuesta didáctica llamada aprendizaje colaborativo y la distinción entre ambas ha resultado problemática en numerosos estudios. Autores como Cuseo (1992) o Smith y MacGregor (1992) consideran que el COO parte del aprendizaje colaborativo. Bruffee (1995) afirma que el COO es más “represivo” que el aprendizaje colaborativo, ya que el profesor mantiene la autoridad, asigna las tareas a los estudiantes y las comprueba. En cambio, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes asumen toda la responsabilidad de crear conocimiento. Macaulay y Gonzales (1996) ven los dos enfoques en un continuo desde el punto de vista del grado de estructuración, donde el aprendizaje colaborativo es el menos estructurado y el cooperativo el más estructurado. De acuerdo con Flannery (1994), en este trabajo, el COO se concibe como un concepto distinto del aprendizaje colaborativo por tener una estructura más definida y estar guiado por el docente, mientras que en el aprendizaje colaborativo, como consideran Millis y Cotell (1998), el rol del profesor es el de facilitador y el alumno se hace cargo de toda la responsabilidad.

El COO se podría confundir con trabajo en grupos. No obstante, como sostiene Smith (1996), “cooperar es mucho más que estar físicamente cerca de otros estudiantes, comentar el material con otros compañeros o compartir el material con ellos, aunque cada una de estas acciones sea importante en el aprendizaje cooperativo” (p. 74).¹ Cassany (2004) realiza una comparación entre las características del grupo y del equipo e ilustra su diferencia tal y como se puede observar en la Tabla 2.1 que se muestra a continuación.

¹Salvo que se indique lo contrario, todas las citas del inglés y el checo son traducciones personales.

Tabla 2.1*Comparación entre las características del grupo y del equipo de Cassany (2004, p. 16)*

Grupo	Equipo
Tiende hacia la homogeneidad y suele formarse de manera azarosa.	El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la heterogeneidad.
Suelen tener vida corta.	Suelen tener larga vida.
Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	Tareas y equipos organizados, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

2.1.1. Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de Lenguas

La enseñanza de lenguas puede clasificarse en dos paradigmas metodológicos; el formal y el procesual. El COO de lenguas es una propuesta que se enmarca en el paradigma procesual (Sáez, 2002).

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), el COO en el aprendizaje de lenguas es considerado como extensión del enfoque comunicativo y su propósito mayor es proporcionar oportunidades para la adquisición natural de una lengua extranjera mediante el uso de actividades interactivas en grupos pequeños. El COO de lenguas permite centrar la atención en determinados elementos léxicos, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas y ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación eficaces. El COO de lenguas pretende aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula. No obstante, el COO de lenguas no

representa algún enfoque específico. Tampoco aporta ningún sílabo concreto de la enseñanza de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2001).

El COO de lenguas se apoya en la teoría sociocultural de Vygotsky (1935, 1978) y promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la **interacción social**. Por otra parte, es más probable que los alumnos interactúen en un grupo pequeño de sus compañeros que en la clase completa. Además, los grupos de iguales proporcionan un buen entorno para la ayuda recíproca (Richards y Rodgers, 2001).

De acuerdo con Peirce, desde el punto de vista pragmático, entendemos la comunicación como la negociación de significados (Hartshorne et al. 1931–60). Desde ahí, Richards y Rodgers (2001) deducen que el COO de lenguas contribuye al **desarrollo del pensamiento crítico** mediante la negociación por el sentido que aparece naturalmente durante la interacción oral. Uno de los modelos para integrar la enseñanza del pensamiento crítico dentro de COO de lenguas es el Question Matrix (Wiederhold, 1995). Wiederhold (1995) ha diseñado una multitud de actividades que estimulan el pensamiento crítico.

El estudio de McGroarty (1989) concluye que los estudiantes mejoran tanto en comprensión como producción de la lengua extranjera cuando aprenden de forma cooperativa. En dicha investigación, McGroarty identifica los siguientes beneficios específicos del COO de lenguas:

1. Aumento de la frecuencia y variedad de la práctica de la segunda lengua a través de diferentes tipos de interacción.
2. Posibilidad de desarrollo o uso de la lengua de forma que favorezca el desarrollo cognitivo y el aumento de las destrezas lingüísticas.
3. Oportunidades para integrar el lenguaje con la enseñanza basada en contenidos.
4. Oportunidades de incluir una mayor variedad de materiales curriculares para estimular el aprendizaje de lengua y de conceptos.
5. Libertad para que los profesores dominen nuevas competencias profesionales, en particular, las que hacen hincapié en la comunicación.
6. Oportunidades para que los estudiantes actúen como recursos para los demás, asumiendo así un papel más activo en su aprendizaje.

En cambio, Hrušková (2008) en su investigación centrada en los estudiantes checos de alemán como lengua extranjera, pone en evidencia la influencia de las estrategias cooperativas en la adquisición de la lengua solo en la comprensión de lectura.

2.1.2. Elementos Básicos del Aprendizaje Cooperativo

Los hermanos Johnsons (1999) distinguen cinco elementos básicos del COO: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara-a-cara estimuladora, la ejercitación de habilidades sociales y la evaluación grupal.

La **interdependencia positiva** es el elemento fundamental del COO y consiste en que todos los miembros del grupo perciben que se necesitan mutuamente para alcanzar sus objetivos. La interdependencia positiva puede ser alcanzada según la propuesta de Johnson y Johnson (1999) a través de la definición de una meta compartida. Se puede apoyar en recompensas adecuadamente elegidas, asignación de recursos (cada miembro del grupo dispone de los recursos necesarios para aplicar, procesar y completar la tarea) o asignación de roles (Johnson y Johnson, 1999).

En el COO, cada miembro del grupo es responsable de demostrar los resultados del aprendizaje. La **responsabilidad individual** se refiere tanto al esfuerzo por alcanzar el objetivo del grupo como a ayudar a los demás en ese esfuerzo y se puede apoyar probando individualmente la tarea común (Johnson y Johnson, 1999).

La **interacción cara a cara** es un principio que consiste en que los miembros del grupo están juntos y discuten cada aspecto de las tareas que están realizando. Esta interacción permite procesar información con mayor eficacia, proporcionar retroalimentación y ofrecer ayuda mutua efectiva. Además, los alumnos aprenden a desafiar las conclusiones de otros y argumentar. (Johnson y Johnson, 1999).

Las habilidades sociales se desarrollan gradualmente mediante el COO y permiten al grupo trabajar con eficacia (Johnson, Johnson, 1999). Las habilidades de cooperación incluyen la capacidad de instrucción, la toma de decisiones, la creación de confianza, comunicación y gestión de conflictos (Johnson, Johnson y Smith, 1998).

La eficacia del funcionamiento de un grupo depende en gran medida de la **evaluación** sobre la cooperación del grupo. Los grupos deberían evaluar sus esfuerzos para construir habilidades cooperativas. Pueden describir qué o quién contribuyó al éxito del grupo y cómo y qué podrían mejorar la próxima vez. Además, Johnson y Johnson (1999) destacan la importancia de la sistematización del proceso de reflexión.

Kagan y Kagan (2009), por su parte, realizan una distinción ligeramente diferente, ya que identifican los siguientes atributos críticos del enfoque cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa y la interacción simultánea.

En resumen, en este subapartado se han presentado los tres tipos de organización de la enseñanza (competitiva, individualista y cooperativa). Se ha definido el concepto de aprendizaje cooperativo y se ha explorado la diferencia entre el COO y el aprendizaje colaborativo. En el contexto de la enseñanza de lenguas, se ha mostrado cómo el COO fomenta la competencia comunicativa y la interacción social. Al final, se han resaltado los elementos clave del COO, como la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

2.2 El Rol del Profesor en el Aprendizaje Cooperativo

En este apartado, se va a comentar el papel que desempeña el profesor en el COO. Según Cohen (1994), el COO cambia el rol del profesor radicalmente con respecto a los enfoques de aprendizaje tradicionales.

Ya no es la autoridad absoluta, responsable de que los estudiantes hagan su trabajo exactamente como él les indica. No está obligado a vigilar cada error y corregirlo en el acto. En cambio, la responsabilidad se delega, en gran parte, en los alumnos y en grupos de alumnos. Ellos se encargan de que el trabajo se haga con eficiencia y eficacia, y de que sus compañeros reciban la ayuda que necesitan. Se les anima a cometer errores, a averiguar qué ha fallado y a estudiar qué se puede hacer al respecto. (p. 130)

Bennet y Stevahn (1991) dividen la actuación del maestro en cuatro fases.

En la fase 1, denominada **antes de iniciar la lección**, es necesario tomar varias decisiones importantes. En primer lugar, se deben determinar los objetivos de la clase, tanto académicos como sociales. A continuación, el docente debe seleccionar el tamaño adecuado de los grupos (Bennet y Stevahn, 1991). Según Kasíková (2016), se recomienda formar grupos pequeños de tres a cuatro miembros, ya que este tamaño favorece la cooperación. Además, se aconseja que los grupos sean asignados por el profesor, tal y como señalan Bennet y Stevahn (1991), quienes enfatizan que “mediante la asignación de grupos, los profesores pueden crear cuidadosamente situaciones de grupo de apoyo para los alumnos aislados o con necesidades especiales” (p. 41). Asimismo, para la mayoría de las tareas, recomiendan formar grupos heterogéneos. Antes de la clase, el profesor debe tener todos los materiales preparados. Por último, es importante organizar el aula de manera que se cree un ambiente propicio para el COO, agrupando las sillas o pupitres y especificando las ubicaciones de los grupos para que puedan moverse rápidamente y en silencio, tal y como sugieren Bennet y Stevahn (1991).

La segunda fase es **estructurar la lección**, es necesario definir el esquema de la interdependencia positiva entre los miembros de los diferentes equipos. La interdependencia positiva puede ser lograda mediante la definición de una meta compartida, división de los recursos o asignación de roles. A largo plazo, se busca construir la identidad del grupo, lo cual constituye una aportación valiosa. Luego, el profesor explica la tarea académica y los criterios de éxito. La estructuración de la responsabilidad individual se puede conseguir mediante los roles, pruebas individuales o recompensas adecuadas y, por lo tanto, se hace imprescindible la especificación de las conductas sociales deseables (Bennet y Stevahn 1991).

La tercera fase se lleva a cabo durante el **trabajo en grupos**. En esta fase, el docente supervisa las actuaciones y, eventualmente, puede intervenir. Mientras recorre el aula, observa el progreso de los grupos y ofrece ayuda si es necesario. De acuerdo con Bennet y Stevahn (1991), la supervisión permite prevenir la confusión y el efecto de “pereza social”.

Por último, para **evaluar el producto y el proceso de trabajo en grupos**, es imprescindible que el profesor fomente la autoevaluación, tal y como sostienen (Johnson, Johnson y Holubec, 1990). Evaluamos tanto los objetivos académicos como los sociales. Los grupos evalúan sus esfuerzos describiendo, qué o quién contribuyó al éxito del grupo y cómo y qué podrían mejorar la próxima vez. El profesor inspecciona si fueron cumplidos los objetivos de las tareas. Puede, por ejemplo, hacer preguntas o llamar al azar.

En resumen, el COO cambia radicalmente el papel del profesor en el aula al delegar en los estudiantes la responsabilidad del trabajo y fomentar la interdependencia positiva entre ellos. Para aplicarlo con éxito, el profesor debe tomar decisiones antes, durante y después de la lección, y fomentar la autoevaluación de los grupos.

2.3 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo

De acuerdo con la literatura consultada (Deutsch, 1992; Johnson y Johnson, 2009b; Johnson y Johnson, 2013 y Kasíková, 2016), existen numerosos beneficios del COO tales como las mejoras del desempeño cognitivo, motivación, calidad de las relaciones interpersonales y un impacto positivo en el bienestar psicológico.

Desde una perspectiva sociológica, la participación en grupos pequeños y la cooperación son elementos inherentes a la crianza en el contexto familiar. Asimismo, en el ámbito laboral, el trabajo en equipo se ha convertido en una faceta inextricable de la vida profesional. En esencia, la cooperación emerge como un componente natural y una habilidad demandada en la vida adulta (Kasíková, 2016). En los últimos 30 años ha habido numerosas

investigaciones que han demostrado la eficacia del COO tales como los estudios de Sharan y Sharan (1990), Johnson (1991) y Slavin (1995).

Las ventajas por parte de los alumnos que destacan Johnson, Johnson y Holubec (1990) son la asunción de la responsabilidad de su aprendizaje y de sus errores, la activación, la participación de los alumnos más lentos en el trabajo, la expresión más natural, el aumento de interés por las tareas, el aumento de autoestima, el reforzamiento de la independencia o el desarrollo de las habilidades comunicativas. Allende de esto, Johnson, Johnson y Holubec (1990) observan que es más fácil para los estudiantes admitir que no conocen o comprenden algo ante sus compañeros.

Ha habido estudios que han analizado diferentes aspectos del **rendimiento** como la calidad de las operaciones intelectuales, las estrategias metacognitivas y la cantidad de generación de ideas. Dichas investigaciones concluyen que la cooperación fomenta una mayor productividad que la organización competitiva o individual (Kasíková, 2016).

Según el metaanálisis de Johnsons (2013), realizado a partir de los estudios más relevantes, se encontró que la persona promedio que participaba en situaciones cooperativas obtenía aproximadamente dos tercios de una desviación estándar por encima de la persona promedio que participaba en situaciones competitivas (tamaño del efecto = 0,67) o individualistas (tamaño del efecto = 0,64). Cuando solo se consideraron los estudios con alta validez interna, los tamaños del efecto fueron de 0,88 y 0,61. Además, se observó que los individuos de diferentes niveles de habilidad (alto, medio y bajo) obtuvieron mejores resultados en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas o individualistas (Johnson, Johnson, 2013).

A pesar de que el COO tiene una clara relación con el rendimiento académico, su importancia va más allá de esto. En concreto, se trata de un elemento fundamental para establecer y mantener relaciones estables y duraderas, ya sean de pareja, familiares o de amistad (Johnson, Johnson, 1989).

De acuerdo con Kasíková (2016), la motivación intrínseca y las mayores expectativas de éxito son más elevadas en las situaciones de cooperación. Los participantes de una situación de aprendizaje trabajan con mayor curiosidad en la cognición, con un interés más sostenido en el rendimiento y mayor compromiso y persistencia en la consecución de resultados que en el caso de situaciones organizadas de forma competitiva o individual. Los alumnos que suelen aprender cooperativamente tienen un mayor interés por la asignatura, por el aprendizaje, por la escuela, y su relación con el profesor cambia positivamente (Kasíková, 2016).

Deutsch (1992) demostró que los grupos que participan en tareas cooperativas establecen lazos de amistad, confían unos en otros y se influyen mutuamente. Esto fue confirmado posteriormente en investigaciones tales como la de Johnson y Johnson (2009b).

Como destaca Cohen (1994), el fortalecimiento de las **relaciones interpersonales** es un efecto sustancial del COO. La comunicación abierta facilita la comprensión de las perspectivas de los demás participantes, lo que a su vez contribuye al desarrollo social del individuo. Según Kasíková (2016), las escuelas que han implementado en mayor medida el COO suelen contar con un ambiente escolar más positivo y amigable, lo que puede contribuir a reducir problemas negativos como el acoso escolar, el alcoholismo, la drogadicción y la delincuencia juvenil. Asimismo, se ha demostrado que el COO puede tener un impacto beneficioso en las relaciones interculturales, fomentando la comprensión y el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y étnicos (Kasíková, 2016). Estos hallazgos también se encuentran respaldados por el estudio de Çelik et al. (2013). A medida que los alumnos se conocen mejor entre sí, se fortalecen las relaciones dentro del aula, lo que contribuye a la mejora del ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con Kasíková (2016), se confirma gradualmente que gracias a la creación de un buen clima y el apoyo de la reflexión, la organización característica del COO influye positivamente en la salud mental de los niños y adolescentes. A este respecto, los Johnsons sostienen que “trabajar en cooperación y valorar la cooperación tiene como resultado una mayor autoestima que en las situaciones de competencia o de trabajo independiente” (Johnson y Johnson, 1999, p. 33). Además, en el COO, los alumnos aprenden a interesarse por los demás y prestarles apoyo y las relaciones cercanas tanto entre los alumnos como con el profesor previenen el neuroticismo, los fenómenos psicopatológicos y reducen la angustia. (Kasíková, 2016).

En la literatura consultada, también se identifican varios beneficios para los docentes en relación con la implementación del aprendizaje cooperativo. Según Kasíková (2016), durante el COO, el profesor tiene la oportunidad de brindar atención específica al grupo con menor rendimiento, al mismo tiempo, puede dedicarse a la preparación de actividades complementarias. Por otro lado, McGroarty (1989) destaca la posibilidad de que los profesores adquieran nuevas competencias y dominen habilidades adicionales. En el mismo sentido, los profesores participantes en el estudio de Çelik et al. (2013) informaron que el COO les ayudó a mejorar la gestión y estructuración de sus lecciones de manera más efectiva.

En resumen, la implementación del aprendizaje cooperativo ofrece una amplia gama de beneficios tanto para estudiantes como para docentes. Desde mejoras en el rendimiento académico y la motivación hasta el fortalecimiento de relaciones interpersonales y la promoción de un ambiente escolar positivo, la cooperación emerge como una poderosa herramienta para el crecimiento personal y el éxito educativo en diversos contextos.

2.4 Inconvenientes del Aprendizaje Cooperativo

En el siguiente apartado se exponen las dificultades inherentes a la implementación de los métodos cooperativos de acuerdo con la literatura consultada, tales como la pereza social, la carga de trabajo del profesor, la adaptación gradual de los estudiantes, las distracciones y las condiciones externas adversas.

Un problema ampliamente observado es la **pereza social** o el efecto *free riding* también llamado *social loafing*. Como explica Dommeyer (2007), “a los miembros del grupo que eluden sus obligaciones con la esperanza de beneficiarse del trabajo de los demás se les denomina *social loafers* o *free riders*” (p. 175). De acuerdo con Williams et al. (1991), este problema está causado por falta de responsabilidad individual y resulta ser el motivo más importante por el que a los estudiantes no les gusta trabajar en grupos.

Los hermanos Johnsons (1989), por su parte, sostienen que en el COO la responsabilidad para completar la tarea puede estar difusa y algunos miembros pueden caer en la pereza y dejar que otros realicen la mayor parte del trabajo. Johnson y Johnson (1989) han proporcionado evidencia empírica de que el fenómeno conocido como la pereza social tiende a manifestarse en situaciones caracterizadas por la falta de claridad en las tareas asignadas a los miembros del grupo, lo cual puede provocar la duplicación de esfuerzos. La falta de cohesión entre los miembros del grupo y la disminución de la responsabilidad individual por el resultado final también han sido identificadas como factores contribuyentes (Johnson y Johnson 1989). Además, la presencia de un solo miembro poco comprometido en el grupo puede tener un impacto significativo en la dinámica del mismo (Aggarwal y O'Brien, 2008). La pereza social causa la desmotivación de los compañeros del grupo y lleva a problemas interpersonales en la clase. Tanto Kasíková (2016) como Çelik et al. (2013) lo identifican como uno de los mayores escollos del COO. También, mencionan que algunos alumnos tienden a asumir toda la responsabilidad y no permiten que los demás participen.

Tal y como señalan los siguientes autores, los profesores también se enfrentan a la demanda de una considerable cantidad de **energía invertida** en la implementación del COO. Este aspecto implica una preparación exigente de las clases y la gestión exhaustiva de la

dinámica en el aula. Según Richards y Rodgers (2001), el COO representa una carga adicional para los docentes. Gillies y Boyle (2010) destacan la necesidad de una extensa preparación, afirmando que se requiere una alta participación del profesor y un esfuerzo considerable para encontrar tareas apropiadas, imprimir roles y buscar recursos adecuados.

Además de la preparación, también la gestión de la dinámica durante la clase significa observar y controlar constantemente los grupos particulares y forma una parte inseparable de la realización de las estrategias cooperativas (Çelik et al., 2013).

Dado que la organización cooperativa es minoritaria en las escuelas, los estudiantes deben primero adaptarse a la organización cooperativa y aprender a cooperar, adquirir habilidades de interacción y conocer los beneficios de esta forma de aprendizaje (Blatchford, Kutnick, Baines, y Galton, 2003). De acuerdo con Çelik et al. (2013), las reacciones del alumnado pueden ser negativas al principio. Los estudiantes anteponen al aprendizaje pasivo, o si prefieren el aprendizaje activo, optan por competir o aprender de forma individual. En el estudio, la mayoría de los profesores entrevistados han encontrado una falta de entusiasmo por parte de los alumnos, especialmente en lo que respecta a la participación en las actividades de conversación.

Por otro lado, el profesor no puede observar todos los grupos a la vez y controlar su trabajo (Çelik et al., 2013) y los estudiantes que no se sienten controlados tienden a **distraerse**. Como concluyen los estudios de Pica (1994) y Çelik et al. (2013), los alumnos se desvían del tema y, en el caso de la enseñanza de lenguas, a menudo hablan en su lengua materna.

Como se observa en los resultados de Çelik et al. (2013), las **condiciones externas** establecidas por la escuela o el sistema educativo pueden crear obstáculos a la aplicación del COO. Los profesores de inglés turcos consideran que el plan de estudio fijo no apoya la implantación del COO (Çelik et al., 2013). En general, estos métodos no conducen a la transmisión de grandes cantidades de información, lo que puede considerarse una desventaja desde la perspectiva de la educación que aún prevalece hoy en día (Kasíková, 2016). También el número de los alumnos en las clases (Çelik et al., 2013) o espacios inadecuados (Hertz-Lazarowitz, 2008) limitan las opciones del profesor.

Adicionalmente, Kasíková (2016) menciona algunos otros problemas. En primer lugar, destaca el ruido como un factor que puede interferir en la concentración de los estudiantes durante las actividades cooperativas. Además, expresa que los alumnos no siempre muestran disposición para cooperar con todos sus compañeros y algunos pueden percibir las clases cooperativas como poco estructuradas (Kasíková, 2016).

Desde la perspectiva del profesor, la organización de actividades cooperativas puede dificultar la evaluación de los aprendizajes, ya que no todos los errores pueden ser corregidos de manera individualizada (Kasíková, 2016). Algunos profesores también expresan que el nivel de sus alumnos no es suficiente para implementar de manera efectiva la cooperación en el aula (Çelik et al., 2013). Además, según Gillies y Boyle (2010), la falta de formación de los profesores en este campo dificulta su capacidad para llevar a cabo de manera adecuada estos métodos.

En resumen, a pesar de los numerosos beneficios del aprendizaje cooperativo, su implementación puede verse obstaculizada por desafíos como la pereza social de algunos estudiantes, la carga de trabajo adicional para los docentes, la adaptación gradual de los alumnos o las distracciones en el aula y las condiciones externas desfavorables.

2.5 Técnicas del Aprendizaje Cooperativo

Durante las últimas tres décadas, se han desarrollado y categorizado numerosas técnicas cooperativas, las cuales presentan una amplia variedad de variantes y adaptaciones. En el presente estudio, nos centraremos en describir las técnicas más relevantes y ampliamente desarrolladas en la literatura consultada (Bennet, Rolheiser-Bennet y Stevahn, 1991; Kasíková, 2016 y The Curators of the University of Missouri, 2021).

Grupos de Buzz (*Buzz Groups*)

La técnica “Grupos de buzz” se basa en la participación activa de los estudiantes en grupos pequeños para abordar y debatir el contenido temático. Esta técnica se inicia con una pregunta abierta o se implementa después de la explicación del profesor, y su objetivo principal es identificar y abordar las confusiones y dificultades que los alumnos puedan estar experimentando. A través del debate y la interacción en grupos, se busca fomentar un ambiente cooperativo que propicie el análisis y la resolución conjunta de problemas, permitiendo a los estudiantes compartir ideas, aclarar conceptos y fortalecer su comprensión del tema en estudio. Es más probable que los estudiantes pregunten a sus compañeros si están perdidos y, además, la comunicación entre iguales resulta mucho más eficaz en cuanto al aprendizaje (Kasíková, 2016).

Piensa, Trabaja en Pareja y Comparte (*Think-Pair-Share*)

La técnica creada por Lyman (1992) empieza con una pregunta o un tema planteado, donde los alumnos reflexionan de forma individual. A continuación, se les invita a compartir sus ideas o respuestas con un compañero. Posteriormente, estas respuestas por parejas se comparten en grupos pequeños, grandes o incluso con toda la clase, según lo señalado por The Curators of the University of Missouri (2021). De esta manera, se fomenta la reflexión individual, la interacción entre pares y la participación cooperativa en diferentes contextos grupales durante el proceso de aprendizaje.

Bola de Nieve (*Snowballing*)

Esta técnica involucra la presentación de un problema complejo que se asigna a los estudiantes. En el primer paso, cada estudiante aborda un subproblema específico. En el segundo paso, los alumnos se agrupan en parejas para verificar y comparar sus soluciones, y plantean el siguiente desafío que está condicionado por la resolución exitosa del primer problema. Luego, las parejas se unen formando grupos de cuatro, y se repite el proceso. Finalmente, se puede llevar a cabo una discusión en clase sobre la solución final alcanzada por los grupos (Kasíková, 2016).

Rincones Cooperativos (*Corners*)

La técnica denominada “Rincones cooperativos” se basa en la distribución de diferentes puntos de vista o enfoques en distintas áreas del aula. Cada rincón representa un punto de vista específico sobre un tema o problema planteado. Los estudiantes, al recibir una pregunta o problema, deben elegir el rincón que mejor refleje sus pensamientos y trasladarse a ese espacio correspondiente. Dentro de cada rincón, los participantes se agrupan y discuten sus ideas, compartiendo sus perspectivas y argumentos. Posteriormente, cada grupo selecciona un representante para compartir las conclusiones y el resultado de su debate con el resto de la clase, fomentando así la participación activa y la colaboración entre los estudiantes (The Curators of the University of Missouri, 2021). Esta estrategia promueve el intercambio de ideas, la construcción colectiva de conocimiento y la valoración de diferentes perspectivas en el proceso de aprendizaje.

Celdas de Aprendizaje (*Learning Cells*)

La técnica de “Celdas de aprendizaje” está estrechamente relacionada con la comprensión lectora, ya que comienza con la lectura de un texto y la preparación individual de una lista de preguntas relacionadas con dicho texto. A continuación, se forman parejas o grupos pequeños, y los miembros del grupo se turnan para hacer y responder preguntas sobre el texto. El compañero que formula la pregunta tiene la oportunidad de realizar correcciones y aclaraciones pertinentes. Esta dinámica fomenta la interacción activa entre los estudiantes, el intercambio de conocimientos y la mejora de la comprensión del texto leído (Barkley y Cross, 2013). Esta técnica proporciona un espacio cooperativo donde los estudiantes pueden profundizar en la comprensión del contenido y fortalecer sus habilidades de lectura y comunicación.

Todos Hablan por Turnos (*Round Robin*)

En la técnica “Todos hablan por turnos”, los alumnos se dividen en grupos de 3 a 5 miembros y se les otorgan unos minutos para reflexionar sobre una pregunta abierta o un tema dado. A continuación, los miembros del equipo se turnan de manera rotativa para compartir sus respuestas y aportar ideas al problema planteado. Este proceso de intercambio de ideas continúa hasta que se agota el tiempo asignado. Mediante esta técnica, se fomenta la participación equitativa de todos los estudiantes y se promueve la generación de múltiples perspectivas y soluciones (The Curators of the University of Missouri, 2021). Asimismo, la técnica “Todos hablan por turnos” brinda a los estudiantes la oportunidad de expresar sus pensamientos y escuchar las ideas de sus compañeros de equipo.

Rompecabezas (*Jigsaw*)

El *Jigsaw* es una técnica ampliamente reconocida del aprendizaje cooperativo, propuesta por Aronson (1978) y ampliamente utilizada en diversos contextos educativos. En primer lugar, los estudiantes se agrupan en equipos compuestos por 3 a 5 miembros. Cada estudiante selecciona un rol específico de una lista predeterminada proporcionada por el profesor. Posteriormente, los estudiantes que comparten el mismo rol forman grupos de expertos, donde cooperan activamente para adquirir y comprender la información relacionada con su papel asignado. Al finalizar esta fase, los expertos regresan a sus equipos originales y comparten con sus compañeros lo que han aprendido durante el proceso de expertos. La información aportada por cada grupo de expertos es esencial para completar

con éxito la tarea cooperativa planteada por el profesor (The Curators of the University of Missouri, 2021). Esta fomenta la responsabilidad individual y la cooperación en equipo.

Tiovivo (*Carousel*)

La técnica Tiovivo se inicia mediante la división de los estudiantes en grupos. Cada grupo selecciona a un anotador inicial, quien se encargará de registrar las ideas durante la actividad, asumiendo este rol de manera rotativa entre los miembros del grupo. En el aula se disponen diversas hojas de papel que contienen subtemas o preguntas relacionadas. Cada equipo elige una de estas hojas como punto de partida. A continuación, los estudiantes tienen un tiempo asignado de entre 30 a 90 segundos para realizar una lluvia de ideas sobre el tema seleccionado. El anotador se encarga de plasmar en la hoja de papel las ideas mencionadas por el grupo. Al finalizar el tiempo establecido, los grupos avanzan hacia la siguiente estación y eligen a un nuevo anotador. En las rondas sucesivas, los grupos revisan y complementan las ideas previamente registradas, añadiendo nuevas perspectivas y enriqueciendo el proceso de intercambio de ideas (The Curators of the University of Missouri, 2021).

Entrevista a Tres Pasos (*Three-Step Interview*)

La técnica de la Entrevista a tres pasos, propuesta por Kagan y Kagan (2009), implica dividir a los estudiantes en equipos de cuatro integrantes. Cada miembro del equipo elige a un compañero con quien realizará una entrevista. Durante un tiempo determinado, un estudiante de cada pareja entrevista a su compañero, y se anima al entrevistador a hacer preguntas adicionales para profundizar en la conversación. Posteriormente, las parejas intercambian roles y se lleva a cabo una segunda ronda de entrevistas. Finalmente, cada pareja comparte con todo el equipo la información obtenida durante las entrevistas, enriqueciendo así el conocimiento colectivo del grupo (The Curators of the University of Missouri, 2021). La técnica de la Entrevista a tres pasos promueve la participación activa de los estudiantes, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento en el aula.

Pecera (*Fishbowl*)

En esta técnica, el profesor elige una habilidad social específica que los alumnos van a observar y les asigna una tarea relacionada, como resolver un problema o discutir un tema. Una vez que el grupo ha completado la tarea, se forma un grupo en el centro del aula, al que

se le llama “Pecera”. El resto de la clase se coloca alrededor de este grupo con el propósito de observar y tomar notas de la habilidad social determinada mientras el grupo lleva a cabo su debate o discusión. Al finalizar, toda la clase comparte sus observaciones y reflexiones sobre la habilidad social que se ha trabajado, promoviendo así el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales en el aula (The Curators of the University of Missouri, 2021).

3. Objetivos y Preguntas de Investigación

El objetivo general de este estudio es observar la implementación del COO en la enseñanza de ELE en los institutos de la República Checa desde la perspectiva de los profesores. Este objetivo se desglosa en dos objetivos específicos con sus correspondientes preguntas de investigación.

El primer objetivo específico es observar la presencia del aprendizaje cooperativo en las clases de ELE. A partir de dicho objetivo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. *¿Cuál es el nivel de conocimiento de los profesores del término “COO”?*
2. *¿Qué técnicas cooperativas son conocidas y utilizadas por los profesores en las clases de español?*
3. *¿En qué áreas específicas se aplica el COO en las clases de español como lengua extranjera?*
4. *¿Cuáles son las condiciones necesarias para una implementación eficaz del COO en las clases de español?*
5. *¿Cuáles son los beneficios percibidos por los profesores en relación con la aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de ELE?*

El segundo objetivo consiste en analizar los problemas que perciben los profesores que ejercen en los institutos checos cuando tratan de implementar el COO. A continuación se presentan las preguntas de investigación concretas:

1. *¿Cuáles son los problemas que los profesores perciben al implementar el aprendizaje cooperativo en los institutos checos?*
2. *¿Cuáles son los obstáculos que observan los profesores en los estudiantes?*
3. *¿Qué factores externos pueden afectar negativamente la implementación del COO desde el punto de vista del profesor?*

4. Metodología

Basándose en los objetivos planteados en el capítulo anterior, en el presente capítulo se procederá a delinear la metodología empleada para alcanzar dichos objetivos y abordar las preguntas de investigación planteadas.

La investigación fue realizada mediante el **método mixto**, el cual consiste en recopilar, analizar e integrar tanto investigación cuantitativa como cualitativa. La elección de este enfoque se fundamenta en la necesidad de obtener una comprensión más completa del problema de investigación, que no podría lograrse únicamente mediante el uso de cualquiera de estos métodos de manera aislada (Ponce y Pagán-Maldonado, 2015).

La investigación se ha diseñado con un predominio del enfoque cuantitativo para recabar datos sobre el conocimiento y la aplicación de métodos y técnicas cooperativas, así como para explorar las áreas de enseñanza y dificultades percibidas desde la perspectiva de los profesores. Además, se han incluido preguntas cualitativas con el fin de obtener una comprensión más profunda de la problemática y recabar datos auténticos, especialmente en lo que respecta a las dificultades y beneficios observados en la práctica docente.

El cuestionario se elaboró en la plataforma QuestionPro como herramienta de diseño (ver el Anexo). Los profesores fueron contactados a través de sus direcciones de correo electrónico disponibles en los sitios web de sus respectivos institutos o mediante grupos de profesores en Facebook. El cuestionario se estructura en dos secciones principalmente y está formado por preguntas cerradas obligatorias y preguntas abiertas optativas.

En la primera sección se investiga la **presencia del COO** en la enseñanza de ELE. Las primeras dos preguntas se centran en el conocimiento y la aplicación de las técnicas cooperativas. A partir de un listado de técnicas de trabajo en equipo, se pide a los participantes que indiquen cuáles de las técnicas propuestas conocen y, cuáles aplican en sus clases. La lista de técnicas de trabajo en equipo se compone de aquellas mencionadas con mayor frecuencia en la literatura consultada, y se eligieron específicamente técnicas que son consideradas únicamente cooperativas para evitar confusiones con enfoques similares, como el aprendizaje basado en proyectos u otros enfoques. Cada opción se presenta con el término correspondiente en inglés, ya que en la literatura que aborda este tema es común el uso de términos en inglés. La tercera pregunta se enfoca tanto en la distribución del uso de métodos cooperativos en diversas áreas de enseñanza, como la gramática o el léxico, así como en la investigación de la aplicabilidad del COO en el desarrollo de destrezas lingüísticas.

Como un método de valoración bipolar que mide la respuesta positiva o negativa a las preguntas presentadas, se utiliza la escala de cuatro opciones (“no”, “más bien no”, “más bien sí” y “sí”). Se emplea la llamada elección forzada con el propósito de contrarrestar la inclinación hacia la opción neutral, la cual puede ser considerada como una elección fácil o evasiva (Zavala, 1965).

En la primera sección también se investiga acerca de los beneficios e inconvenientes que los profesores observan en sus clases relacionados con el COO a partir de preguntas abiertas. Asimismo, se les consulta sobre las condiciones necesarias para llevar a cabo de manera exitosa la implementación del COO.

La segunda sección del cuestionario se enfoca en las **dificultades** que los profesores enfrentan en su práctica docente. Los factores adversos se clasifican en tres categorías: perspectiva del profesor, perspectiva del estudiante y condicionantes externos relacionados con la escuela o el sistema educativo. Las dificultades propuestas se seleccionan a base de la revisión de Kasíková (2016), Çelik et al. (2013) y Hertz-Lazarowitz (2008). Una vez más, se pide a los profesores que hagan una valoración bipolar y se les ofrecen cuatro opciones de respuesta (“no”; “más bien no”; “más bien sí”; “sí”) para cada ítem.

El cuestionario fue sometido a un proceso de **pilotaje** con la participación de dos profesores universitarios con amplia experiencia en investigaciones de índole similar. A partir de sus comentarios, se realizaron varias modificaciones en el cuestionario. Uno de los cambios más significativos se relacionó con la implementación de un filtro para identificar a los profesores que no están familiarizados con el tema y, por lo tanto, no podrían responder de manera relevante al cuestionario. Asimismo, con el fin de reconocer si hay profesores que utilizan métodos cooperativos, pero no conocen el término, se incorporaron preguntas sobre las técnicas antes de la pregunta de filtro “¿Conoces el término aprendizaje cooperativo?”.

En cuanto a la **composición de los participantes**, en total, se logró alcanzar 210 profesores, sin embargo, solo participaron 56 de ellos. Se contó con la participación de 46 mujeres y 10 hombres. Además, se logró una representación geográfica de las 14 regiones de la República Checa, con un 21% de participantes procedentes de Praga, un 14% de la región de Moravskoslezský kraj y un 11% de la región de Středočeský kraj. En lo que se refiere al nivel de formación, se encontró que un 31% eran licenciados en hispanística, un 21% tenían una diplomatura en hispanística, un 17% eran licenciados en pedagogía de español, un 13% tenían una diplomatura en pedagogía de español, y un 27% no contaban con ninguna de las formaciones mencionadas anteriormente.

El **análisis de los resultados** se realizó a partir de los datos obtenidos en el cuestionario y se estructura en dos partes en consonancia con los dos objetivos establecidos: 5.1 Presencia del Aprendizaje Cooperativo y 5.2 Problemas de la Implementación del COO.

En primer lugar, se examinan y contrastan los hallazgos sobre el conocimiento del término “aprendizaje cooperativo” y las técnicas cooperativas. Seguidamente, se analizan los datos relativos a la aplicabilidad del COO en diferentes áreas de enseñanza y se incluye la comparación de las destrezas lingüísticas orales y escritas. Por último, se presentan los beneficios y condiciones necesarias mencionados en las respuestas de los participantes. En el análisis de las dificultades inherentes a la implementación del COO en el aula, se procede inicialmente con una comparación general de los tres factores involucrados (el profesor, los estudiantes y los condicionantes externos). A continuación, se examina detalladamente cada uno de estos tres factores. Por último, se resumen y comparan todas las posibles dificultades identificadas en la investigación.

5. Análisis de los Resultados

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los profesores de ELE. En primer lugar, se examinan los resultados que arrojan luz sobre el grado de familiaridad de los profesores con esta metodología y se analiza el conocimiento y uso de técnicas específicas del COO. En segundo lugar, se examinan las dificultades que los profesores enfrentan en su práctica, incluyendo aspectos relacionados con los profesores, los estudiantes y los factores externos.

5.1 Presencia del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de ELE

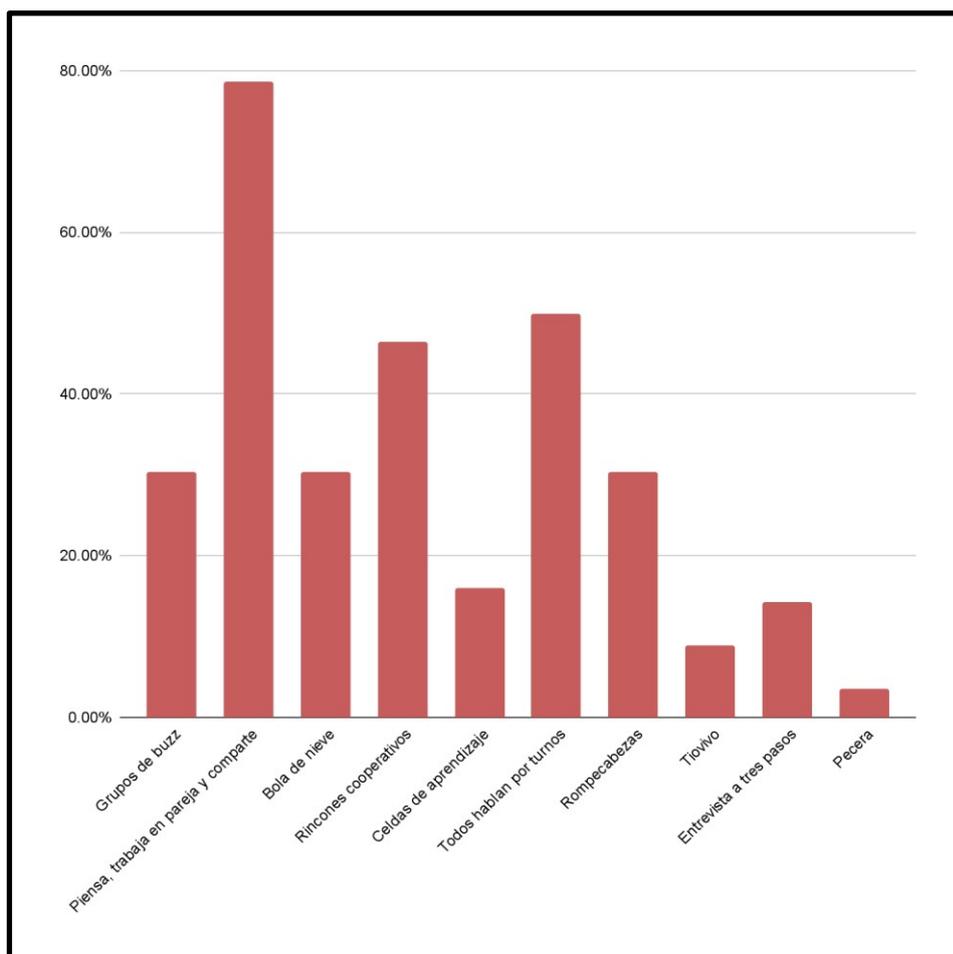
En este apartado se analiza el conocimiento del término “aprendizaje cooperativo”, las técnicas conocidas y utilizadas, las áreas de aplicación, los beneficios del COO observados por los profesores participantes y las condiciones necesarias para la implementación exitosa del COO.

A partir de los datos recopilados, un 89,29 % afirma tener **conocimiento del término** “aprendizaje cooperativo”, el 94,34 % conoce al menos una técnica cooperativa y el 96,23% de los participantes está familiarizado con el término “aprendizaje cooperativo” o tiene conocimiento de al menos una técnica cooperativa, aunque no la relacionen directamente con dicho enfoque pedagógico.

En relación a las **técnicas cooperativas**, en promedio, se constata que cada profesor participante conoce y aplica tres técnicas de trabajo en equipo. Entre las técnicas más reconocidas, se encuentra “Piensa, trabaja en pareja y comparte”, la cual es utilizada por un 78,57 % de los participantes, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5.1

Aplicación de las técnicas de trabajo en equipo



La mitad de los encuestados aplica la técnica “Todos hablan por turnos” y un 46,43 % emplea en sus clases los “Rincones cooperativos”. Por el contrario, las técnicas “Entrevista a tres pasos”, “Tiovivo” y “Pecera” son aplicadas solo por un 14,29 %, 8,93 % y 3,57 % respectivamente.

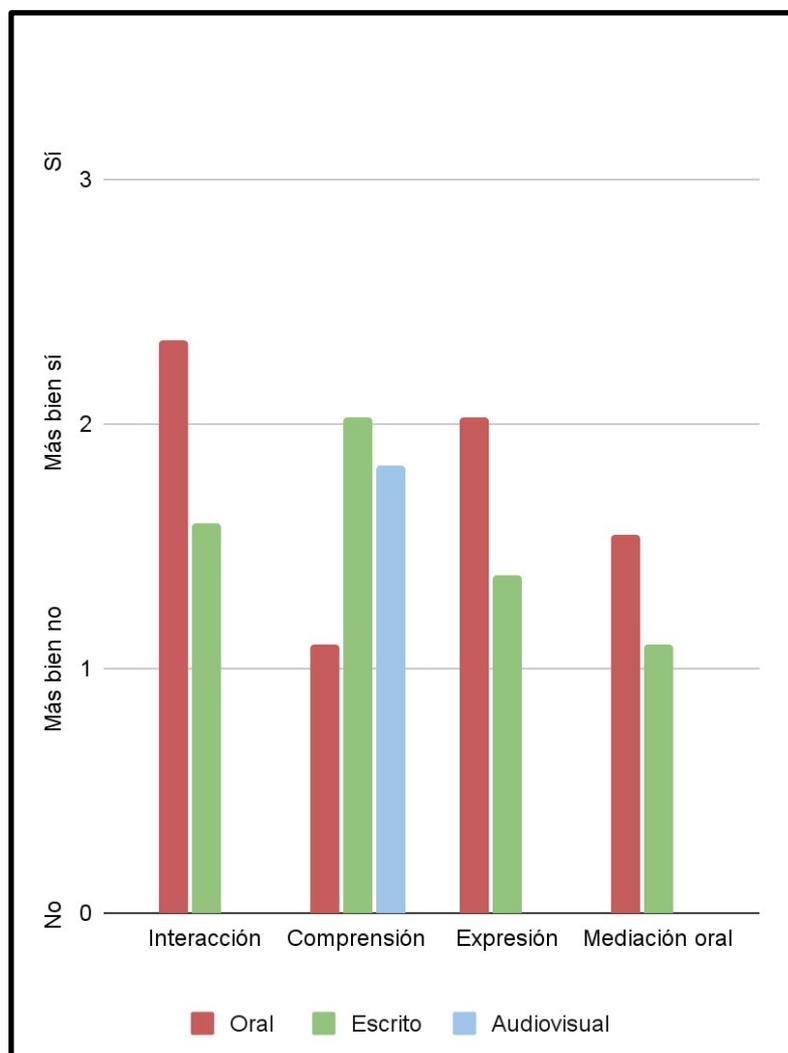
Los datos recogidos muestran que existe un mayor conocimiento sobre diversas técnicas en comparación con su aplicación en el aula. Al contrastar los datos del conocimiento y uso de las diferentes técnicas cooperativas, se observa una notable diferencia entre el conocimiento (55,36 %) y el uso (30,36 %) de la técnica Jigsaw. En cambio, en el resto de técnicas, no aparecen diferencias significantes entre el conocimiento y la aplicación.

En lo que se refiere a las **áreas de aplicación**, los profesores encuestados evalúan de manera muy positiva la utilización de métodos cooperativos en el desarrollo de vocabulario, con una valoración promedio de 2,17 (véase la Figura 4.2), lo cual indica que se sitúa entre “más bien sí” y “sí”. Asimismo, los profesores emplean el enfoque cooperativo en las tareas de gramática, con una valoración promedio de 1,69.

La Figura 5.2 evidencia una marcada disparidad entre las variantes orales y escritas de las destrezas lingüísticas de interacción, expresión y mediación.

Figura 5.2

Resultados de la valoración del uso del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas



Como se puede observar en la figura, los profesores participantes utilizan el COO más para el desarrollo de las destrezas lingüísticas orales, véase la interacción oral (2,34) contra la interacción escrita (1,59); la expresión oral (2,03) y su variante escrita (1,38) y la mediación oral (1,55) en contraste con la mediación escrita (1,1). Sin embargo, la comprensión escrita (2,03) presenta mayor aplicación en comparación con la comprensión oral (1,1). También, existe una discrepancia entre la comprensión auditiva (1,1) y audiovisual (1,83), donde la comprensión audiovisual resulta más conveniente para la aplicación de las técnicas cooperativas. En lo que se refiere a la interacción escrita (1,59) y mediación oral (1,55), el promedio se acerca al valor de 1,5, lo cual indica un equilibrio entre

las respuestas positivas y negativas en cuanto la aplicabilidad de los métodos cooperativos. En el caso de la expresión escrita, la comprensión oral y la mediación escrita, la mayoría de los encuestados ha expresado que no ponen los métodos cooperativos en práctica en estas áreas de enseñanza, con valores promedio de 1,38, 1,1 y 1,1, respectivamente.

De acuerdo con los datos proporcionados por los participantes del cuestionario, se constata que la implementación del COO conlleva una serie de **beneficios** que inciden positivamente en la motivación de los estudiantes, el rendimiento cognitivo, la reducción del estrés, las relaciones interpersonales y en el desarrollo personal.

En primer lugar, los resultados revelan el impacto beneficioso del COO en la **motivación**. Según las opiniones de los profesores participantes, la implementación del COO fomenta una mayor participación e involucración de los estudiantes, quienes encuentran satisfacción y motivación en las actividades cooperativas. En este sentido, uno de los profesores, afirmó que “lo que veo en mis alumnos es mayor motivación y disposición a hacer la tarea asignada, tal vez porque no se sientan tan controlados u observados por parte del profesor”. La interacción entre los miembros del grupo se convierte en un estímulo mutuo que genera una dinámica motivadora, tal y como apunta otro profesor en el siguiente comentario: “los estudiantes aprenden uno de otro, reparten ideas, se motivan mutuamente, cooperan”.

Además, el COO ofrece una variación en los tipos de tareas, lo cual resulta atractivo para los estudiantes, ya que disfrutan de la diversidad de actividades propuestas. Un profesor mencionó que “creo que a mis alumnos les gusta variar el tipo de actividad”. La interacción social también contribuye a hacer el proceso educativo más divertido, y algunos estudiantes muestran una mayor disposición para trabajar cuando se les brinda esta oportunidad. Según un profesor, “se les hace más interesante porque interactúan entre los suyos”.

Por otro lado, algunos profesores consideraron que sus alumnos experimentaron un aumento en su motivación intrínseca al “ver y cooperar con compañeros del nivel más alto y más motivados o cooperando con compañeros del nivel más bajo y ayudándoles”.

En segundo lugar, en lo que concierne al **rendimiento cognitivo de los estudiantes**, los profesores encuestados consideran que el COO es una forma de enseñanza que resulta beneficiosa para la mayoría de las personas, ya que facilita un mejor recuerdo de la información tal y como se observa en los siguientes comentarios: el COO proporciona “mejor rendimiento”; “los estudiantes recuerdan más” y “aprenden varios tipos de información”.

De acuerdo con las opiniones de los encuestados, este enfoque también facilita el aprendizaje natural del idioma y el desarrollo de competencias comunicativas, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades complejas: “se puede aprender el idioma de manera natural”.

Por último, se observa que el COO también favorece el desarrollo de otras habilidades: “desarrolla muchas otras habilidades” y “desarrolla los llamados *soft skills* de la persona”.

Varios profesores consideran que el COO permite a los estudiantes aprender unos de otros, compartiendo conocimientos e ideas, convirtiéndose en modelos ejemplares entre sí: “se influyen en sí mismo, surgen ideas...”; “los estudiantes aprenden uno de otro, reparten ideas, ...”; “adquieren conocimientos de los demás, aprenden cómo comunicar con los demás”. Además, tal y como presenta un profesor: “la explicación de un colega vale más, frecuentemente, que la misma del profesor”.

Asimismo, durante el proceso de COO surgen emociones que contribuyen al proceso de aprendizaje y promueven una experiencia educativa enriquecedora, como se refleja en los siguientes comentarios: “compartir conocimientos, emociones ayudan en el proceso de aprendizaje” y “aprendizaje tras experiencia más fuerte con mucho contexto”.

Sin embargo, los individuos muy introvertidos o sensibles pueden ser una excepción a esta tendencia. Así se puede observar, por ejemplo, en los comentarios que aparecen a continuación: “creo que así se aprende mejor, para la mayoría de gente (con excepciones, por supuesto, como gente muy introvertida o sensitiva)”; “abstención o negación por parte de ciertos alumnos (introvertidos, tímidos)”.

En tercer lugar, entre otros efectos del COO se encuentra la **reducción del estrés** de los estudiantes. Los datos recopilados reflejan que, al trabajar en grupos, los estudiantes experimentan una sensación de seguridad, sin temor a expresar sus ideas y cometer errores, como mencionaron varios profesores: “pérdida de miedo al hablar en la clase”; “menos miedo, menos estrés para los estudiantes - creo que es más fácil para ellos trabajar en grupos más pequeños”; y “no tienen tanto miedo de cometer errores” Un profesor realiza una comparación y sostiene que el COO: “es mucho menos estresante que el aprendizaje frontal”. Los estudiantes, según la experiencia de otro profesor, se muestran más relajados y menos tímidos, especialmente en el uso de los idiomas: “los niños están más relajados, se avergüenzan menos al hablar en los idiomas”.

En cuarto lugar, los profesores consideran que la metodología cooperativa promueve la influencia en el **fortalecimiento de las relaciones interpersonales** en el aula: “mejora

relaciones con los compañeros, tolerancia e integración” y fomenta “la relación, cooperación y el apoyo entre los estudiantes”. Al trabajar en grupos, “los alumnos conocen a otros fuera de su círculo habitual de amigos”, lo que amplía sus vínculos sociales y favorece una mayor diversidad de perspectivas y experiencias.

Tal y como se observa en los resultados, el COO permite que los estudiantes desarrollen habilidades de “correlación social”, aprendiendo a interactuar y cooperar de manera efectiva con sus pares. Además, se observa que el COO genera un mayor nivel de confianza mutua entre los estudiantes, ya que trabajan juntos en la consecución de metas comunes: “más confianza mutua entre estudiantes”.

Por último, los profesores participantes mencionan el **desarrollo personal** de los estudiantes. Aseveran que el COO contribuye al “desarrollo de rasgos de carácter más positivos en los estudiantes, lo cual tiene beneficios significativos para su vida personal en el futuro”. Como se refleja en los comentarios, el COO no solo promueve el crecimiento académico, sino que también brinda “beneficios psicológicos” a los estudiantes. Al trabajar en equipo, los estudiantes experimentan un “sentido de pertenencia, lo que fortalece su autoestima y confianza en sí mismos”.

Entre otros beneficios, los profesores hacen referencia al desarrollo de la capacidad de “autocrítica y autocorrección de errores”, ya que “puede ayudar a los estudiantes a pensar un poco más”. Además, “es un nivel más alto de comprensión, si tienen que explicar algo a un compañero se supone que ya han entendido el problema o en ese momento se dan cuenta de que no lo han comprendido”.

Por otro lado, al analizar las respuestas de los participantes, se pueden identificar varias **condiciones** fundamentales que resultan necesarias para implementar el COO de manera eficaz en el aula. Estas condiciones se clasifican según su orientación en dos categorías.

En primer lugar, en lo que se refiere a la **actitud** del docente, se considera crucial que el profesor conozca bien a los alumnos, lo que implica comprender sus necesidades individuales y sus dinámicas grupales. Como señaló uno de los profesores, “lo principal en mi opinión es una buena relación entre los alumnos y el profesor, el respeto mutuo y el apoyo constante”. Otro profesor mencionó que es necesario “que el profesor tenga una buena reputación y que los alumnos confíen en él/ella”.

En segundo lugar, se indican varias condiciones relacionadas con la **gestión** del aula como que una buena preparación por parte del profesor es esencial para garantizar el éxito del COO. En este sentido, un profesor apunta que el COO requiere un “muy buen sistema,

bien cronometrado, con pautas claras y precisas, disciplina y voluntad de cumplir las normas y realizar la actividad”. Además, como afirmó uno de los profesores, “hay que elegir estrategias convenientes para el grupo”.

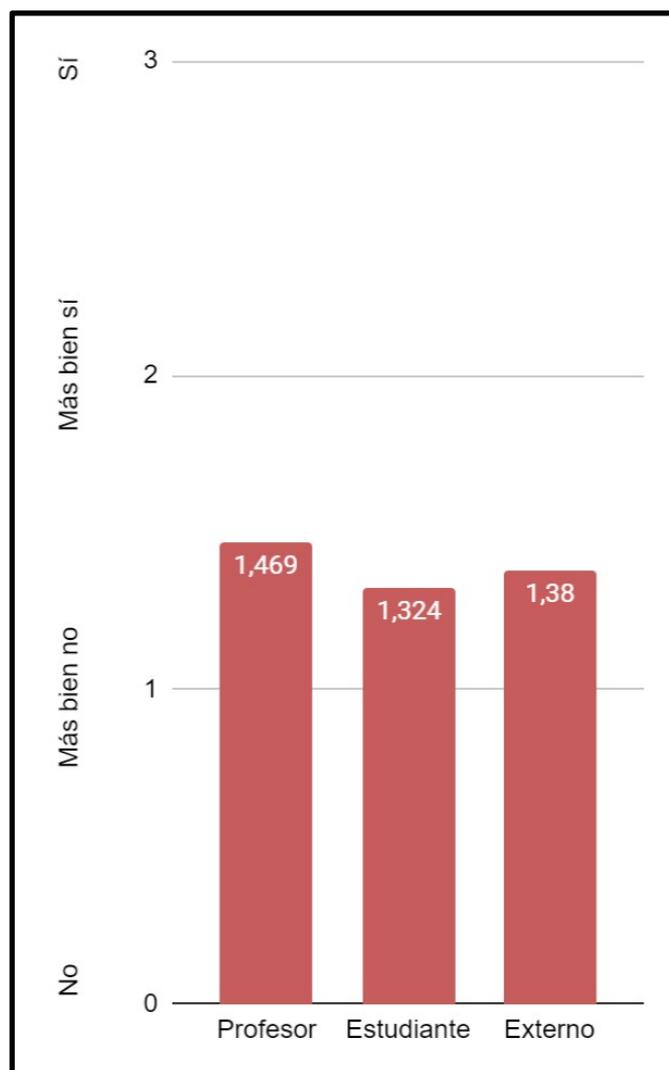
Entre otras condiciones, se destaca la importancia de tener en cuenta que los estudiantes no estén cansados para participar plenamente en las dinámicas cooperativas y contar con un entorno físico adecuado que permita a los estudiantes moverse por el aula.

En resumen, este apartado ha revelado que la mayoría de los profesores encuestados tienen conocimiento del término “aprendizaje cooperativo” y utilizan diversas técnicas cooperativas en su enseñanza del español. Sin embargo, se encontró una discrepancia entre el conocimiento y la aplicación de algunas técnicas específicas. Estos hallazgos brindan una comprensión inicial sobre la presencia y el uso de técnicas cooperativas en el aula de español.

Los resultados también muestran una mayor aplicación de métodos cooperativos en el desarrollo de vocabulario y en las destrezas lingüísticas, donde existe una clara diferencia en la aplicación de técnicas cooperativas en las destrezas orales y escritas. Además, se destacan los beneficios del COO en la participación de los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales y el rendimiento académico, así como las condiciones necesarias para su implementación efectiva en el aula de ELE.

5.2 Problemas de la Implementación del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de ELE

La segunda parte de la investigación se centra en el análisis de las dificultades que los profesores enfrentan en su práctica de enseñanza del español. Se dividieron los inconvenientes relacionados con la implementación del COO en tres categorías: los obstáculos que enfrenta el profesor, los desafíos que afronta el estudiante y los condicionantes externos que afectan este proceso. Como se ilustra en la Figura 5.3, los profesores que participaron en la encuesta identificaron como más problemáticos (1,47 en una escala de 0-3) aquellos factores relacionados con su labor docente, tales como la gestión de la dinámica en el aula, la considerable energía invertida durante las clases, la falta de corrección de errores, la evaluación más exigente, la demanda de una preparación rigurosa, el ruido presente en el entorno y el desafío que representa que los estudiantes recurran a su lengua materna durante las actividades cooperativas.

Figura 5.3*Comparación de los factores*

Los factores relacionados con los problemas de los estudiantes, tales como una adaptación prolongada, la falta de sistematicidad, la resistencia a cooperar, las relaciones interpersonales y el ruido, fueron considerados como menos influyentes por parte de los profesores participantes, con una calificación promedio de 1,32. Por su parte, los factores externos, como las opciones del plan de estudios, las limitaciones en los espacios físicos y la presencia de grupos numerosos, también dificultan la implementación de los métodos cooperativos con el promedio de calificación obtenido (1,38).

A continuación, se va a profundizar en el análisis de los factores que afectan a los profesores y a los estudiantes y se van a describir las consideraciones que hacen los profesores de los condicionantes externos.

Según se observa en la Tabla 5.1, el problema más destacado desde la perspectiva de los **profesores** es que los estudiantes tienden a hablar en su lengua materna. El 79,3 %

considera este hecho como un obstáculo para la implementación del COO en la enseñanza, de los que el 24,1 % escogió la opción “sí” y 55,2 % la opción “más bien sí”. Un participante relacionó este problema con el nivel de motivación, tal y como se observa en el siguiente comentario: “Si el grupo no está motivado, se ponen a hablar entre sí en checo”. Asimismo, como se muestra a continuación, resultaron problemáticas la exigente preparación por parte del profesor (1,62) y la evaluación difícil (1,59): “más preparación por mi parte, como profe tengo muy poco tiempo para dedicarme a todas las clases, de esta manera”. Por otro lado, las demás dificultades planteadas no se consideraron relevantes en relación con el COO, la mayoría de los encuestados escogió las opciones “no” y “más bien no”. Solo un 6,9 % escogió la opción “sí” en cuanto a la energía invertida durante la lección, la gestión de la dinámica del aula y el ruido.

Tabla 5.1

Dificultades del profesor

	No	Más bien no	Más bien sí	Sí	X
Lengua Materna	3,4 %	17,2 %	55,2 %	24,1 %	2
Preparación exigente	13,8 %	20,7 %	55,2 %	10,3 %	1,62
Evaluación más difícil	4,2 %	29,2 %	37,5 %	29,2 %	1,59
Errores no corregidos	13,8 %	41,4 %	34,5 %	10,3 %	1,41
Energía invertida durante la lección	24,1 %	31 %	37,9 %	6,9 %	1,28
Gestión de la dinámica del aula	13,8 %	55,2 %	24,1 %	6,9 %	1,24
Ruido (gestión)	20,7 %	51,7 %	20,7 %	6,9 %	1,14

Entre otras problemáticas identificadas se encuentra la heterogeneidad del grupo tal y como se destaca en el siguiente comentario: “si tenemos grupos con niveles diferentes de la lengua, puede causar problemas – los buenos se aburren”. También se destaca el fenómeno de la pereza social: “Hay que saber cómo motivar a los que pretenden evitar la cooperación y todo el proceso”. Incluso, uno de los participantes cuestiona completamente la aplicabilidad del COO en la enseñanza de lenguas, expresando:

Es más aplicable a otras asignaturas. En las lenguas extranjeras, al menos en niveles iniciales, es el profesor el que debe proporcionar el input y guiar la interacción. Puede ser un complemento, una técnica para reducir el filtro afectivo al preparar una respuesta oral, por ejemplo, pero nunca una herramienta principal de trabajo, al menos para los profesores que partimos de enfoques que parten de la adquisición.

Los docentes también fueron consultados sobre las razones por las cuales los **estudiantes** pueden mostrar reticencia a aprender a través de la cooperación. Como se puede observar en la Tabla 5.2, las relaciones interpersonales resultaron ser la dificultad más destacada entre los problemas de los estudiantes.

Tabla 5.2

Dificultades del estudiante

	No	Más bien no	Más bien sí	Sí	X
Relaciones interpersonales	3,4 %	17,2 %	55,2 %	24,1 %	2
Falta de sistematicidad	13,8 %	20,7 %	55,2 %	10,3 %	1,62
Cooperación	4,2 %	29,2 %	37,5 %	29,2 %	1,59
Acomodación	13,8 %	41,4 %	34,5 %	10,3 %	1,41
Ruido (concentración)	24,1 %	31 %	37,9 %	6,9 %	1,28

El ambiente positivo en el aula también fue ampliamente mencionado en las respuestas abiertas: “depende del grupo de los estudiantes y como trabajan juntos (se debe tener en cuenta la individualidad de todos, las opiniones diferentes...), Como se sienten los estudiantes entre sí...” y “no quieren colaborar con alguien que les parece antipático o con alguien que no les gusta, así no están capaces de conversar”. Con el promedio de 1,62, los docentes también consideran que a los estudiantes les falta la sistematicidad en la aplicación del COO.

El tercer obstáculo para los estudiantes más significativo, y aquel que fue más mencionado en las respuestas abiertas, es la propia cooperación. Las opiniones se pueden categorizar en aquellas que expresan la preferencia de los alumnos a competir o trabajar de forma individual, y en el problema de la pereza social (véase el subapartado 2.4.1.) Los

profesores apuntan que el COO “no es para todos” y que “hay personas muy individualistas a las que pone estresadas”. Varios (10) enfrentan “abstención o negación por parte de ciertos alumnos (introvertidos, tímidos)”. Esto se relaciona con una distribución desequilibrada del trabajo, tal y como comenta uno de los encuestados:

Siempre hay algunos estudiantes que se esconden detrás de los demás, que son incapaces arrimar el hombro, o simplemente ese método no les conviene por ser introvertidos o distanciados del resto del grupo. Algunos hasta prefieren separarse de los demás y trabajar solos.

Adicionalmente, los profesores participantes informan que el COO a menudo resulta en una mayor actividad por parte de los líderes y algunos estudiantes se desvinculen del proceso. Asimismo, un profesor señala que, en ocasiones, los estudiantes no son lo suficientemente activos en el proceso del COO: “a veces los estudiantes no son activos, no quieren cooperar entre sí o prefieren trabajar solo con una pareja”. También se comenta la composición de los grupos, especialmente cuando existen diferencias significativas en los niveles de dominio del idioma: “si tenemos grupos con niveles diferentes de la lengua, puede causar problemas – los buenos se aburren”.

La pereza social está estrechamente relacionada con la motivación de los estudiantes: “hay que saber cómo motivar a los que pretenden evitar la cooperación y todo el proceso”. Según los datos recopilados, no se encontró evidencia de que respalde la dificultad de los estudiantes para adaptarse a los métodos cooperativos. En relación al ruido, que podría tener un impacto negativo en la concentración de los estudiantes, el 68,9 % no lo considera problemático y solo el 3,4% respondió completamente afirmativamente respecto a su relación con la implementación del COO.

Entre otras dificultades que surgen durante la implementación del COO por parte de los estudiantes, se menciona que puede no ser adecuado en todas las situaciones y para todos los tipos de grupos. Además, su efectividad puede depender del tema a tratar y del grupo formado, ya que algunos estudiantes pueden no sentirse atraídos por estas actividades, mientras que otros pueden mostrar un entusiasmo excesivo que dificulta su control y concentración. Estas ideas se muestran, por ejemplo, en los siguientes comentarios: “no cabe bien en muchas situaciones, no en todos los tipos de grupos” o “depende del grupo formado... tal vez no les gusta, tal vez les gusta muchísimo hacer estas actividades y no pueden controlarse, concentrarse...”. Un docente incluso expresó su opinión desfavorable respecto a la idoneidad del COO:

Es más aplicable a otras asignaturas. En las lenguas extranjeras, al menos en niveles iniciales, es el profesor el que debe proporcionar el input y guiar la interacción. Puede ser un complemento, una técnica para reducir el filtro afectivo al preparar una respuesta oral, por ejemplo, pero nunca una herramienta principal de trabajo, al menos para los profesores que partimos de enfoques que parten de la adquisición.

Por último, un profesor mencionó que los estudiantes con necesidades especiales

pueden ocasionalmente perturbar el trabajo del grupo.

Estas observaciones proporcionan una visión más completa de las dificultades que pueden surgir durante la implementación del COO y resaltan la importancia de adaptar esta metodología a las necesidades y características específicas de los estudiantes.

Entre los **condicionantes externos** que afectan la implementación efectiva del COO, los profesores consideran la presencia de grupos numerosos como el factor más problemático, véase la Tabla 5.3.

Tabla 5.3

Condicionantes externos

	No	Más bien no	Más bien sí	Sí	X
Grupos numerosos	20,7 %	31 %	17,2 %	31 %	1,59
Opciones del plan del estudio	17,24 %	45 %	24,14 %	14 %	1,34
Espacios inadecuados	31 %	31 %	24,1 %	14,2 %	1,21

La mayoría de los participantes no informó problemas relacionados con el espacio o el plan de estudios inadecuados, según sus respuestas. Sin embargo, aparecieron frecuentemente observaciones sobre la limitación de tiempo, como: “las tareas requieren mucho tiempo”; o: “puede consumir más tiempo, lo que a veces nos puede limitar”.

Para finalizar este apartado, se presenta un listado donde se recogen, de mayor a menos importancia, los factores que dificultan la implementación del aprendizaje cooperativo en las clases de ELE.

1. Lengua materna (2)
2. Preparación exigente (1,62)
Relaciones interpersonales (1,62)
3. Grupos numerosos (1,59)
Evaluación más difícil (1,59)
4. Falta de sistematicidad (1,48)
5. Errores no corregidos (1,41)
6. Opciones del plan de estudio (1,34)
7. Energía invertida por el profesor durante la lección (1,28)
Cooperación (estudiantes prefieren otras formas de enseñanza) (1,28)
8. Gestión de la dinámica del aula (1,24)
9. Espacios inadecuados (1,21)
10. Ruido (gestión) (1,14)
Acomodación (1,14)
11. Ruido (concentración) (1,1)

Como se puede observar, los obstáculos más recurrentes identificados incluyen el uso de la lengua materna, la preparación exigente por parte del profesor y las relaciones interpersonales que pueden llevar a la abstención de los estudiantes. En contraste, se considera que el ruido, tanto en términos de gestión como de concentración de los alumnos, y la adaptación de los estudiantes al enfoque cooperativo, son factores de menor dificultad.

En resumen, en este apartado se han analizado las dificultades que los profesores enfrentan al implementar el COO en la enseñanza del español. Los resultados indican que los factores más problemáticos para los profesores se relacionan con su labor docente, como la preparación exigente o la evaluación y corrección de errores más difícil.

6. Discusión

En este capítulo se discuten y se contrastan los resultados obtenidos durante la investigación con los hallazgos de los estudios revisados en el marco teórico de este estudio.

En primer lugar, dentro de la lista de técnicas cooperativas basada en la literatura consultada (Bennet, Rolheiser-Bennet y Stevahn, 1991; Kasíková, 2016 y The Curators of the University of Missouri, 2021), la técnica más ampliamente reconocida y utilizada es “Piensa, trabaja en pareja y comparte”, la cual es empleada por un 78,57 % de los participantes. Asimismo, la técnica “Todos hablan por turnos” es aplicada por la mitad de los encuestados, mientras que un 46,43 % utiliza en sus clases la técnica de “Rincones cooperativos”. En comparación, las técnicas “Entrevista a tres pasos”, “Tiovivo” y “Pecera” cuentan con una menor aplicación, siendo empleadas únicamente por un 14,29 %, 8,93% y 3,57% de los participantes, respectivamente.

En segundo lugar, de acuerdo con McGroarty (1989), el COO puede ser una herramienta para desarrollar las destrezas lingüísticas. Nuestros resultados señalan que el COO se aplica en la mayoría de estas destrezas. En particular, en la interacción oral, la expresión oral, la comprensión escrita, la comprensión audiovisual, la interacción escrita y la mediación oral.

En tercer lugar, en este estudio se han corroborado varios de los **beneficios** mencionados por Johnson, Johnson y Holubec (1990), principalmente en relación con la mayor activación e involucramiento en el proceso de aprendizaje, el aumento de interés por las tareas y el desarrollo de habilidades comunicativas. Los profesores participantes también confirmaron los resultados de Johnson y Johnson (2013), ya que apuntaron al rendimiento como uno de los beneficios del COO. Además, la mejora de las relaciones interpersonales, en la misma línea que los estudios de Kasíková (2016) y Çelik et al. (2013), se ha confirmado como un beneficio adicional del COO en el presente estudio. Asimismo, se ha observado en esta investigación que las diversas actividades que ofrece el COO contribuyen a combatir la monotonía en la enseñanza, así como las oportunidades para que los estudiantes actúen como recursos para sus compañeros, tal como fue destacado por McGroarty (1989). De acuerdo con (Johnson, Johnson, 1999), se relacionó la implementación del COO con el aumento del autoestima de los alumnos. Allende de esto, conforme con las afirmaciones de Richards y Rodgers (2001) sobre el COO de lenguas, se ha constatado como efecto del COO la disminución del estrés, la cual se manifiesta en la superación del miedo a expresarse en español.

En este estudio, los profesores han focalizado solo en los beneficios de los estudiantes, tal y como señalan los siguientes comentarios: “más divertido para estudiantes, algunos son más dispuestos a trabajar”; “los niños están más relajados, se avergüenzan menos al hablar en los idiomas”; “los estudiantes recuerdan más” y “mejora relaciones con los compañeros, tolerancia e integración”. A diferencia, tanto McGroaty (1989), como Kasíková (2016) y Çelik et al. (2013) identifican también diversos beneficios para los profesores en relación con la implementación del COO.

En cuarto lugar, en lo que respecta a las dificultades que pueden surgir durante la implementación de las técnicas cooperativas, se identificó en este estudio la presencia de la llamada “pereza social”, previamente resaltada por Williams et al. (1991). Además de la falta de motivación, se observó que la preferencia por otros tipos de trabajo también contribuye a la distribución desequilibrada de las tareas.

La preparación exigente del profesor emergió como uno de los problemas más significativos. Los profesores confirman las afirmaciones de Richards y Rodgers (2001) que el COO es una carga adicional para los docentes.

La problemática más sobresaliente se centraba en el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes, lo cual concuerda con las conclusiones expuestas por Pica (1994) y Çelik et al. (2013). Además de la falta de control, señalada por Çelik et al. (2013), en nuestra investigación se menciona que la falta de motivación es un factor determinante que propicia el uso del checo.

Dentro de las condiciones externas que pueden presentar desafíos, como las opciones del plan de estudio, los espacios inadecuados y los grupos numerosos, que han sido previamente identificadas como problemáticas por Kasíková (2016), Çelik et al. (2013) y Hertz-Lazarowitz (2008), este estudio encontró que únicamente los grupos numerosos representaban una dificultad para la implementación exitosa del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la adaptación, esta dificultad potencial no resultó relevante en este estudio, a diferencia de lo mencionado en el estudio de Çelik et al. (2013). Además, los profesores participantes no reportaron dificultades significativas relacionadas con la corrección de errores o la gestión de la dinámica del aula, a diferencia de lo que había señalado previamente Kasíková (2016).

Por último, en el marco teórico se define el papel del profesor en el COO y los diversos aspectos en los cuales se difiere de la enseñanza tradicional. Entre las actuaciones que, según Bennet y Stevahn (1991), deben ser desempeñadas por los docentes, se identificó que la preparación de la lección y la evaluación son consideradas como aspectos desafiantes.

En contraste, en este estudio se observó que la energía invertida durante la lección y la gestión de la dinámica del aula no representan problemas significativos.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación, tal y como han sido discutidos en este capítulo, aunque presentan una perspectiva contextual sobre la presencia del COO en la República Checa, pueden ofrecer aportaciones para su implementación eficaz. Especialmente relevante son los problemas identificados, los cuales brindan una oportunidad para proporcionar apoyo a los profesores que deseen incorporar métodos cooperativos en sus clases. Con este conocimiento, se puede enriquecer la formación docente y promover estrategias más efectivas de enseñanza-aprendizaje.

7. Conclusiones

En este último capítulo se exponen las conclusiones derivadas de la investigación y el análisis realizados. Se responden las preguntas de investigación, se exponen las limitaciones del estudio y se plantean perspectivas para investigaciones futuras.

Como comentamos en el Capítulo 3, el objetivo general es observar la implementación del COO en la enseñanza de ELE en los institutos de enseñanza secundaria de la República Checa desde la perspectiva de los profesores. Este objetivo se concreta en dos objetivos específicos con sus correspondientes preguntas de investigación. A continuación, recordaremos dichos objetivos y contestaremos una a una las preguntas de investigación.

El primer objetivo específico propuesto es observar la **presencia del aprendizaje cooperativo** en las clases de ELE. A partir de dicho objetivo se desprenden preguntas de investigación que se responden a continuación.

1. *¿Cuál es el nivel de conocimiento de los profesores con el término “aprendizaje cooperativo”?*

La mayoría de los profesores encuestados (89,29 %) tiene conocimiento del término “aprendizaje cooperativo” y el 94,34% de los participantes tiene conocimiento del término o de alguna técnica cooperativa (5.1).

2. *¿Qué técnicas cooperativas son conocidas y utilizadas por los profesores en las clases de español?*

En promedio, los participantes conocen y utilizan tres técnicas. Entre las técnicas más reconocidas, se encuentra “Piensa, trabaja en pareja y comparte”, la cual es empleada por un 78,57 % de los participantes. Otras técnicas ampliamente aplicadas son “Todos hablan por turnos” y “Rincones cooperativos”. Por el contrario, las técnicas “Entrevista a tres pasos”, “Tiovivo” y “Pecera” son poco frecuentemente empleadas en la práctica.

Generalmente, existe un mayor conocimiento sobre diversas técnicas en comparación con su aplicación en el aula y se encontró una diferencia significativa en el caso de la técnica “Jigsaw”, donde hay más profesores familiarizados con ella que realmente la utilizan.

3. *¿En qué áreas específicas se aplica el aprendizaje cooperativo en las clases de español como lengua extranjera?*

En cuanto a las destrezas lingüísticas, se observa una mayor implementación en la interacción oral, expresión oral y comprensión escrita. Al mismo tiempo, existe una clara diferencia en la aplicación de técnicas cooperativas en las destrezas orales y escritas, ya que las variantes orales son las más favorecidas. El COO también se aplica en relación con el tema de vocabulario y gramática.

4. *¿Cuáles son las condiciones necesarias para una implementación eficaz del COO en las clases de español?*

Para implementar el COO de manera eficaz en el aula de ELE, es necesario cumplir con una serie de condiciones que se categorizan en la actitud del profesor y las tareas relacionadas con la gestión del aula.

En primer lugar, es fundamental que el profesor conozca bien a los alumnos y fomente un buen clima y relaciones interpersonales saludables.

En segundo lugar, una preparación adecuada es esencial para asegurar que las actividades cooperativas se desarrollen sin contratiempos. También, establecer pautas claras y precisas ayudará a que los estudiantes comprendan las expectativas dentro del trabajo en equipo. La elección de estrategias y tareas adecuadas es otro aspecto relevante para mantener el enfoque cooperativo.

Allende de esto, es importante que el entorno físico de la clase sea favorable para fomentar la cooperación.

5. *¿Cuáles son los beneficios percibidos por los profesores en relación con la aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de español?*

El COO fomenta una mayor participación e involucramiento por parte de los estudiantes e incide positivamente tanto en el rendimiento académico como en las dinámicas relacionales dentro del aula. Se observa un aumento en la motivación, así como una disminución en el temor a expresarse y cometer errores. Además, se muestra su contribución al desarrollo de habilidades sociales y al crecimiento personal de los estudiantes.

El segundo objetivo específico es analizar los **problemas** que perciben los profesores en sus prácticas docentes en el aula. Para conseguir este objetivo, se propusieron las siguientes preguntas:

1. *¿Cuáles son los problemas y desafíos que los profesores perciben al implementar el aprendizaje cooperativo en los institutos checos?*

Los profesores de ELE de la CZ consideran que el problema principal es la tendencia de los estudiantes a utilizar su lengua materna durante las clases. Asimismo, la preparación exigente por parte del profesor y la evaluación resultan ser obstáculos para la implementación efectiva del COO. Por otro lado, se observa que el esfuerzo invertido por el profesor durante la lección, así como la gestión de la dinámica del aula y el control del ruido, no son desafiantes (5.2).

2. *¿Cuáles son los obstáculos que observan los profesores en los estudiantes?*

Los obstáculos de los estudiantes identificados como más problemáticos eran las relaciones interpersonales, la falta de sistematicidad y la cooperación. Los profesores encuestados observaron que en muchas ocasiones los estudiantes evitan cooperar entre sí debido a relaciones negativas. Específicamente los introvertidos prefieren trabajar de forma individual. Además, se ha observado con frecuencia el fenómeno conocido como “pereza social”, que resulta en una distribución desequilibrada de las tareas de trabajo en equipo. Entre otras dificultades se mencionó que puede no ser adecuado en todas las situaciones y para todos los tipos de grupos y su efectividad puede depender del tema a tratar y del grupo formado. En cambio, la adaptación prolongada al trabajo cooperativo y la presencia de ruido que pueda provocar distracción en los estudiantes no se perciben como retos significativos.

3. *¿Qué factores externos pueden afectar negativamente la implementación del COO?*

Entre los condicionantes externos que afectan la implementación efectiva del COO, se considera la presencia de grupos numerosos como el factor más problemático. Concretamente, en promedio, los profesores se inclinan a la opción “más bien sí”. Los problemas relacionados con el espacio o el plan de estudio inadecuado no se constataron como relevantes.

A partir de los resultados de este estudio, se puede deducir la necesidad de apoyar a los profesores, especialmente en la creación de materiales, la oferta de cursos de capacitación y la creación de condiciones adecuadas para el COO, como la formación de grupos más reducidos o la flexibilidad en el plan de estudios.

A continuación se exponen las **limitaciones** de este estudio. En particular, se identifica la necesidad de recopilar un mayor volumen de datos, sobre todo en el caso de los datos cualitativos. Además, se identificaron ciertas imprecisiones que requieren mención. Se observaron discrepancias en dos ocasiones entre la aplicación y el conocimiento de las

técnicas cooperativas, donde los participantes indicaron desconocer alguna técnica, pero afirmaron utilizarla. Asimismo, algunos encuestados (4) manifestaron no conocer las técnicas por su nombre, aunque sí reconocían y empleaban algunas. Respecto a las técnicas mencionadas en la sección de “otras”, se detectó que algunas no eran específicamente cooperativas, por lo que se excluyeron de los datos, como por ejemplo las presentaciones o el uso de Quizlet. Cabe destacar que entre las posibles distorsiones se encontró que algunas técnicas poseen nombres intuitivos, mientras que otras no, lo cual pudo influir en la prevalencia de la técnica “Piensa, trabaja en pareja y comparte”.

Como una **vía de investigación futura**, se podría ampliar los datos cualitativos a través de la implementación de entrevistas a los profesores participantes en el estudio. Por otro lado, en lo que se refiere a las dificultades, es probable que el factor del profesor sea percibido como más problemático debido a la participación exclusiva de profesores en el cuestionario. Por lo tanto se sugiere explorar la perspectiva de los estudiantes como enfoque de estudio.

En conclusión, el presente estudio ha permitido explorar la implementación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de ELE en los institutos de enseñanza secundaria de la República Checa, desde la perspectiva de los profesores. A través del análisis de las preguntas de investigación planteadas, se han revelado tanto los beneficios percibidos por los docentes en relación con este enfoque educativo, como los obstáculos y desafíos que enfrentan durante su aplicación en el aula. Al final, se constata que, en contraste con Kasíková (2017), no se evidenció que el COO fuera una herramienta marginal en el contexto de los institutos checo. No obstante, para la implementación lisa y llana de las técnicas cooperativas se destaca la necesidad de buscar soluciones de los problemas identificados.

Bibliografía

- Aggarwal, P. y O'Brien, C. L. (2008). Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of marketing education*, 30(3), 255–264.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Barkley, E. F. y Cross, D. P. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.
- Bennet, B., Rolheiser-Bennet, C. y Stevahn, L. (1991). *Cooperative learning. Where heart meet mind*. Toronto: Educational connections.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. y Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International journal of educational research*, 39(1-2), 153-172.
- Bloom, S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Cassany D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 11–30.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinktuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 7–29.
- Çelik, S., Aytın, K., y Bayram, E. (2013). Implementing Cooperative Learning in the Language Classroom: Opinions of Turkish Teachers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.2633.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogenous Classroom*. New York: Teacher College Press.
- Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education: A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2 (2), 2–4.

- Čábalová, D. (2006). Zkušenosti z výzkumu kooperativního vyučování na základní škole. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, Plzeň: ZČU. Brno: PedF MU, 201–206.
- Davidson, N. y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3y4), 7–55.
- Deutsch, M. (1992). *The effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan Company. New York.
- Dingel, M. J., Wei, W. y Huq, A. (2013). Cooperative learning and peer evaluation: The effect of free riders on team performance and the relationship between course performance and peer evaluation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 45–56.
- Dommeyer, C. J. (2007). Using the diary method to deal with social loafers on the group project: Its effects on peer evaluations, group behavior, and attitudes. *Journal of Marketing Education*, 29, 175–188.
- Fathman, A., y Kessler, C. (1992). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127–140. doi:10.1017/S0267190500002439
- Flannery, J. L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 59, 15-23.
- Gillies, R. M. y Boyle, M., (2010) Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933–940.
- Hartshorne, C., Weiss, P. y Burks, A. (1931–60). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8, Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
- Hertz-Lazarowitz, R. (2008). Beyond the Classroom and into the Community: The Role of the Teacher in Expanding the Pedagogy of Cooperation. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, Boston, MA: Springer US, 38-55.

- Hrušková, L. (2008). *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového učení*. [Tesis de doctorado no publicada]. PedF MU.
- Jacques, D. (1991). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 4, George Washington University, One Dupont Circle, Washington, DC 20036-1183.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn y Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). What makes cooperative learning work. *JALT Applied Materials: Cooperative learning*, 23–36, Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009b). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. *International handbook of student achievement*, New York: Routledge, 372–374.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Johnson Holubec, E. (1990). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1991a). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Report on Higher Education. Washington, DC: The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company, 612, 831–9500
- Kagan S. & Kagan M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. Praha: Portál.

- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie-výzkum-realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.
- Lyman, F. (1992). Think-pair-share, thinktrix, thinklinks, and weird facts: An interactive system for cooperative thinking. *Enhancing thinking through cooperative learning*, 169-181.
- Macaulay, B. A. & Gonzales, V.G. (1996). *Enhancing the collaborative/cooperative learning experience: A guide for faculty development*. AAHE National Conference on Higher Education.
- May, M. A. y Doob, L. W. (1937). *Competition and cooperation: a report of the Sub-Committee on Competitive-Cooperative Habits, of the Committee on Personality and Culture, based on analyses of research achievement and opportunity by members of the Sub-Committee*, 25, Social Science Research Council.
- McArdle, G., Clements, K. D. y Hutchinson-Lendi, K. (2005). *The Free Rider and Cooperative Learning Groups: Perspectives from Faculty Members*. Online Submission.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal*, 13(2), 127–43.
- Millis, B. J. y Cottell, P. G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Peris, E. M. y Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language learning*, 44(3), 493-527.
- Ponce, O. A. y Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International journal of educational excellence*, 1(1), 111-135.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). Cooperative Language Learning. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 192–203. doi:10.1017/CBO9780511667305.020

- Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147–162.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-25.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1990). *Group investigation expands cooperative learning*. *Educational leadership*, 47(4), 17–21.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational leadership*, 45(3), 7–13.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning and Intergroup Relations. *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan, 628–634
- Smith, K. A. (1996). *Cooperative learning: Making “groupwork” work*. *New directions for teaching and learning*, 67, 71–82.
- Smith, B. L. y MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning?. *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*, 10–36, University Park, PA: National Center on Post-Secondary Teaching, Learning, and Assessment.
- The Curators of the University of Missouri (2021). *Cooperative Learning Strategies*. eMINTS. <https://sites.google.com/a/emints.org/cooperative-learning-strategies/page2>
- Tuomela, R. (2013). *Cooperation: A philosophical study*, 82, Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1935, 1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Williams, D. L., Beard, J. D. y Rymer, J. (1991). Team projects: Achieving their full potential. *Journal of Marketing Education*, 13, 45–53.
- Wiederhold, C. (1995). *Cooperative Learning and Critical Thinking: The Question*. Matrix. San Clemente.
- Zavala, A. (1965). Development of the forced-choice rating scale technique. *Psychological Bulletin*, 63(2), 117.

Anexo

Cuestionario sobre la Presencia y los Problemas del Aprendizaje Cooperativo en las Clases de ELE

¡Hola!

Me llamo Marie Anna Hanzalová y soy estudiante de pedagogía de español y alemán. En mi trabajo de grado llamado "La presencia del aprendizaje cooperativo en las clases de español: observación y análisis de problemas" me centro en los profesores de español que ejercen en los institutos checos. Me gustaría pedirte ayuda en mi investigación. Te agradecería mucho que dedicaras unos minutos a rellenar mi cuestionario.

Marianna

• Sexo

- Mujer
- Hombre
- Otro

• Región

- Hlavní město Praha
- Středočeský
- Jihočeský
- Plzeňský
- Karlovarský
- Ústecký
- Liberecký
- Královéhradecký
- Pardubický
- Vysočina
- Jihomoravský
- Zlínský
- Olomoucký
- Moravskoslezský

• Nivel de formación

- Diplomado de pedagogía de español
- Licenciado de pedagogía de español
- Diplomado de hispanística
- Licenciado de hispanística
- Otro

• Años de experiencia como profesor de español

- 0-5
- 5-10
- 10-20
- Más

• ¿Cuáles de estas técnicas de trabajo en equipo conoces?

(Selecciona una opción o varias)

- Grupos de buzz (Buzz Groups)
- Piensa, trabaja en pareja y comparte (Think-Pair-Share)
- Bola de nieve (Snowballing)
- Rincones cooperativos (Corners)
- Celdas de aprendizaje (Learning Cells)
- Todos hablan por turnos (Round Robin)
- Rompecabezas (Jigsaw)
- Tiovivo (Carousel)
- Entrevista a tres pasos (Three-Step Interview)
- La pecera (Fishbowl)
- Otras

• ¿Cuáles de estas técnicas utilizas en tu clase?

(Selecciona una opción o varias)

- Grupos de buzz (Buzz Groups)
- Piensa, trabaja en pareja y comparte (Think-Pair-Share)
- Bola de nieve (Snowballing)
- Rincones cooperativos (Corners)
- Celdas de aprendizaje (Learning Cells)
- Todos hablan por turnos (Round Robin)
- Rompecabezas (Jigsaw)
- Tiovivo (Carousel)
- Entrevista a tres pasos (Three-Step Interview)
- La pecera (Fishbowl)

Otras

• ¿Conoces el término aprendizaje cooperativo?



Sí



No

* ¿Utilizas los métodos del aprendizaje cooperativo para algunas de las siguiente áreas?

	No	Más bien no	Más bien sí	Sí
Léxico	<input type="range"/>			
Gramática	<input type="range"/>			
Comprensión auditiva	<input type="range"/>			
Comprensión lectora	<input type="range"/>			
Comprensión audiovisual	<input type="range"/>			
Expresión oral	<input type="range"/>			
Expresión escrita	<input type="range"/>			
Interacción oral	<input type="range"/>			
Interacción escrita	<input type="range"/>			
Mediación oral	<input type="range"/>			
	No	Más bien no	Más bien sí	Sí
Mediación escrita	<input type="range"/>			

¿Qué beneficios le ves al aprendizaje cooperativo?

Pueden referirse a resultados cognitivos, motivacionales, interpersonales, etc.

¿Qué inconvenientes le ves al aprendizaje cooperativo?

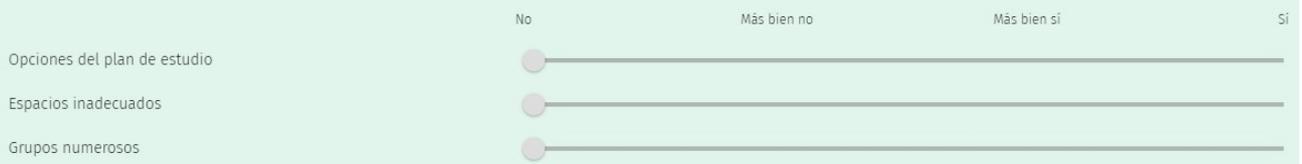
Pueden referirse a resultados cognitivos, motivacionales, interpersonales, etc.

¿Qué condiciones son necesarias para que el aprendizaje cooperativo funcione de forma exitosa?

¿Cuáles de estos obstáculos consideráis problemas para llevar al aula el aprendizaje cooperativo?

* Dificultades que encuentro como profesor:

	No	Más bien no	Más bien sí	Sí
Gestión de la dinámica del aula	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Gran cantidad de la energía invertida por el profe durante la lección	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Errores no corregidos	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Evaluación más difícil	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Preparación exigente	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
El ruido (gestión)	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Los estudiantes pasan a hablar en su lengua materna	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>

*** Condicionantes externos que encuentro como profesor:***** Dificultades que observo desde el punto de vista del estudiante:**