

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

MAGISTRA DARBS

RĪGA 2015

UNIVERSIDAD DE LETONIA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
RIGA**

**COOPERATIVE LEARNING IN SPANISH AS A FOREIGN
LANGUAGE IN TERTIARY EDUCATION IN RIGA**

**KOOPERATĪVĀ MĀCĪŠANĀS SPĀŅU VALODAS KĀ
SVEŠVALODAS APGUVĒ AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ RĪGĀ**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Alīna Nidagundi

Matrícula N° as07035

Director académico: Dr.paed. Manuel Joaquín Fernández González

RĪGA 2015

Resumen

El título del Trabajo de Fin de Máster es “El aprendizaje cooperativo del español como lengua extranjera en la educación superior en Riga”. El objetivo del trabajo es investigar el aprendizaje cooperativo desde diferentes perspectivas y analizar opiniones sobre el uso de este método en el aula. El trabajo da una idea sobre las diversas competencias que un estudiante de idiomas debe tener. El autor analiza el aprendizaje cooperativo desde el punto de vista de los procesos que el alumno experimenta mientras trabaja en grupo. Se señala que los procesos son complicados y los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades de aprendizaje, sino también habilidades sociales, personales e interpersonales. Quince profesores de español participaron en el cuestionario elaborado durante la realización del trabajo. Se puede concluir que el uso de este método no es muy recurrido, a pesar de que generalmente este método se encuentre eficaz y beneficioso para los estudiantes. El autor del trabajo destacó el programa para estudiantes de español A1 y elaboró diversas tareas de base de cooperación para todos los temas. Las actividades se basan en la experiencia del autor. Las actividades son variables: algunas actividades se pueden utilizar en el comienzo del tema, para la explicación del material y su consolidación primaria; otras actividades pueden utilizarse para consolidar el material; mientras que otras actividades se pueden utilizar para ver cómo los alumnos han aprendido el tema.

Palabras clave: actividades, aprendizaje cooperativo, competencias, ELE, métodos.

Anotācija

Maģistra darba nosaukums ir Kooperatīvā mācīšanās spāņu valodas kā svešvalodas apguvē augstākajā izglītībā Rīgā. Darba mērķis ir izpētīt kooperatīvo mācīšanos no dažādām perspektīvām un izanalizēt viedokļus par šīs metodes izmantošanu klasē. Dotais darbs sniedz ieskatu dažādu valodas apguvēju kompetencēs. Darba autors analizē kooperatīvo mācīšanos par procesu, kas notiek ar izglītojamo, strādājot grupā. Tiek norādīts, ka procesi ir sarežģīti, un ļauj audzēkņiem attīstīt ne tikai savas mācīšanās prasmes, bet arī sociālās un personīgās prasmes, kā arī ļauj studentiem mācīties vienam no otra. Izstrādātā darba ietvaros tika aptaujāti piecpadsmit spāņu valodas pasniedzēji. Tika secināts, ka daudzi pasniedzēji neizmanto šo metodi ļoti aktīvi, lai gan viņi to uzskata par efektīvu un piemērotu saviem skolēniem. Darba autore izvēlējās A1 līmeņa programmu un izstrādāja dažādus uzdevumus visām tēmām, pamatojoties uz kooperācijas principa un balstoties uz autora pieredzes. Šos uzdevumus var lietot dažādi: dažus var izmantot tēmas sākumā, kā materiāla paskaidrojumu un tā sākotnēju konsolidāciju, daži var tikt izmantoti materiāla konsolidācijai, bet citi - lai uzzinātu, kā studenti ir apguvuši tēmu.

Atslēgvārdi: kompetences, kooperatīvā mācīšanās, metodes, spāņu valoda kā otrā svešvaloda, uzdevumi.

Abstract

The title of the given Master Paper is Cooperative Learning in Spanish as a Foreign Language in Tertiary Education in Riga. The goal of the paper is to investigate cooperative learning from different angles and to analyse opinions about the use of this method in the classroom. The given paper gives an insight of various competences a language learner must have. The author analyses cooperative learning from the point of view of processes a learner undergoes while working in a group. It is pointed out that the processes are complicated and learners develop not only their learning skills but also social and personal skills and that students learn from each other as well. Fifteen lecturers of Spanish took part in the questionnaire worked out in the framework of the paper. It can be concluded that many lecturers use this method not very actively, though they generally find this method effective and beneficial for their students. The author of the paper singled out the programme for A1 students of Spanish and worked out various cooperative-based tasks to all the themes. The activities are based on the experience of the author. The activities are variable: some activities can be used at the beginning of the theme, for the explanation of the material and its primary consolidation, some activities can be used as a consolidation of the material, while other activities can be used to find out how well the learners have acquired the theme.

Key words: activities, competences, cooperative learning, methods, Spanish as a Second Language.

Índice

Resumen (en español, letón e inglés)	
INTRODUCCIÓN	1
1 COMPETENCIA COMUNICATIVA	3
1.1 Competencias lingüísticas.....	4
1.2 Competencias sociolingüísticas	7
1.3 Competencias pragmáticas	8
2 APRENDIZAJE COOPERATIVO	11
2.1. Tipos de Aprendizaje Cooperativo	13
2.2. Etapas de desarrollo de grupo	14
2.3. Ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo.....	15
2.4. Aprendizaje cooperativo en educación superior.....	18
2.5. Aprendizaje Cooperativo en Letonia	20
3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	22
4 CURSO DE ELE PARA PRINCIPIANTES	32
RESULTADOS	54
CONCLUSIONES.....	56
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	57
Anexo 1 Cuestionario	61
Anexo 2 Resultados del cuestionario.....	64

INTRODUCCIÓN

El título del Trabajo de Fin de Máster es "El aprendizaje cooperativo del español como lengua extranjera en la educación superior en Riga". El tema ha sido elegido con la opinión de que el enfoque cooperativo es popular entre los profesores de lenguas extranjeras y muchas cuestiones del proceso de enseñanza se basan en él. Este método presenta una herramienta eficaz de enseñar no solo a grupos grandes, sino también a grupos pequeños.

El objetivo del trabajo es investigar las competencias necesarias para un estudiante de lengua extranjera, la situación en Riga en referencia al uso del aprendizaje cooperativo, consultar la opinión de los docentes y aplicar este método en la práctica durante las clases de ELE.

Las cuestiones de investigación del trabajo son siguientes:

- dar un análisis en profundidad de las competencias comunicativas;
- investigar el fenómeno del aprendizaje cooperativo;
- investigar el desarrollo del aprendizaje cooperativo;
- averiguar cómo influye el aprendizaje cooperativo a los alumnos dentro de un grupo;
- destacar las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo;
- especificar las particularidades del enfoque de aprendizaje cooperativo en centros de enseñanza superior, de Letonia en particular;
- conocer la opinión de los docentes de educación superior y profesional de ELE en el uso del método cooperativo;
- ejemplificar variedad de los usos del aprendizaje cooperativo.

Los métodos utilizados en el trabajo son estudio cualitativo, recolección de datos y estudios de caso.

El trabajo consiste en 4 capítulos y sus resultados respectivos:

El **Capítulo 1** trata de diferentes aspectos de las competencias comunicativas que debe tener un estudiante de idiomas: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Presentación y análisis de diferentes puntos de vista de investigadores.

El **Capítulo 2** describe los principales aspectos del aprendizaje cooperativo como tal, profundizando en sus aspectos fundamentales, la investigación de los procesos que están ocurriendo en el grupo relacionados no solo con la adquisición del lenguaje, sino con otros aspectos también. Es importante señalar que los puntos fuertes y puntos débiles del método también han sido investigados. Los puntos fuertes del método han sido analizados en relación con los puntos débiles. Se le da al lector una visión completa de cómo una ventaja puede

convertirse en un inconveniente. El autor del trabajo considera crucial este punto a tener en cuenta para utilizar el método indicado.

En el **Capítulo 3** el autor del trabajo ha dado un esquema de cómo el aprendizaje cooperativo se está aplicando en Riga en diferentes centros de enseñanza superior y profesional. Docentes españoles han rellenado un cuestionario sobre la aplicación del método de la enseñanza cooperativa.

En el **Capítulo 4** el autor del trabajo ha seleccionado el programa del nivel inicial de los estudiantes para mostrar cómo se utiliza en la práctica el aprendizaje cooperativo. Las actividades se han seleccionado a partir de la experiencia personal y un plan de una lección ha sido elaborado para ejemplificar las actividades.

En los **Resultados** se señalan y analizan los resultados del trabajo en resumen.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Saber un idioma implica no solo la reproducción de la lengua de forma correcta, sino también el uso del lenguaje para un fin determinado. Cuando los alumnos son capaces de realizar las funciones comunicativas que necesitan, logran la competencia comunicativa en el idioma. Con el fin de aprender un idioma con fluidez, necesitamos dominar dicha lengua. Se puede lograr mediante la consecución de la competencia comunicativa. Según el Centro Virtual Cervantes, ello implica “respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (En línea 1). Dell Hymes, sociolingüista, antropólogo y folclorista prominente, acuñó este término en 1966 en oposición a la teoría abstracta de Chomsky.

Hoy en día lo iniciado por Hymes se presenta como la etnografía de la comunicación. Se ha producido un debate en relación a la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la enseñanza, especialmente de lenguas extranjeras, y los estudios han declarado la competencia comunicativa como un modelo superior a la competencia lingüística de Chomsky. Esta oposición ha sido adoptada por los que buscan nuevas direcciones hacia una era comunicativa dando por sentado los motivos básicos de esta oposición detrás del desarrollo de la competencia.

El investigador Yasukata Yano indica que Hymes considera monolítica la noción de Chomsky, idealizada de la competencia lingüística inadecuada e introdujo el concepto más amplio, más elaborado y extenso de la competencia comunicativa, que incluye tanto la competencia lingüística o conocimiento implícito y explícito de las reglas de la gramática, como contextual o conocimiento sociolingüístico de las reglas del lenguaje utilizado en su contexto. Hymes divide la competencia comunicativa en los siguientes cuatro tipos: “lo que es formalmente posible, lo que es factible, el significado social o el valor de un enunciado dado, y lo que realmente ocurre (Yano, 2003:76).

Jane Arnold y M^a Carmen Fonseca en sus reflexiones sobre los aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa del aula, mencionan a Canale y Swain como seguidores de Hymes en el estudio. Ellos introducen tres componentes de la competencia comunicativa:

- La competencia gramatical: “el conocimiento lingüístico de los elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y semánticos” (Arnols y Fonseca, 2004:46),
- La competencia estratégica: “la que hace referencia a las tácticas verbales y no verbales que son usadas para compensar problemas comunicativos” (ibid.)

- La competencia sociolingüística: “la capacidad de adaptación de un discurso a un contexto específico” (ibid.),

En una versión posterior de este modelo, Canale (1983) transfirió algunos elementos de la competencia sociolingüística en el cuarto componente al que llamó competencia discursiva: “la habilidad de combinar ideas de forma cohesiva y coherente” (ibid.). Es evidente que muchos investigadores subrayan la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje de L2. Savignon, Ellis, Corder y Seliker notan la interacción entre la L1 y L2 del estudiante. Podemos hablar sobre la noción de una interlengua. La interlengua no es ni un sistema de la lengua nativa, ni un sistema de la lengua meta, es un sistema intermedio; es un sistema basado en el mejor intento de alumnos para proporcionar orden y estructura a los estímulos lingüísticos que les rodean. Por un proceso gradual de ensayo y error y la comprobación de hipótesis, los estudiantes lenta y tediosamente logran establecer aproximaciones cada vez más cercanas al sistema que usan los hablantes nativos. La aparición de una interlengua, “que el alumno va adquiriendo y que se encuentra entre lo que sabe de su lengua materna y lo que está aprendiendo de la lengua meta” sin duda le ayuda aprender la L2. (ibid.)

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas “resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa”, la competencia comunicativa está dividida en tres componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas (MCER, 2002:13).

1.1 Competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas son pilares del aprendizaje de una lengua. Es indudable que es el primer paso en el proceso del aprendizaje. Los alumnos no pueden llevar a cabo el discurso como los nativos sin poseer los medios lingüísticos para hacerlo. Los estudiantes con dominio limitado de la L2 encuentran pocos problemas en la realización de los actos de habla que son comunicativamente importantes para ellos, pero normalmente tienen considerable dificultad en la realización de ellos en formas que suenan naturales para los nativos. La necesidad de conseguirlo puede ser uno de los primeros factores que motivan el continuo desarrollo lingüístico de la L2 .

Lo lingüístico define el sistema de reglas que gobierna el entendimiento tácito de un individuo de lo que es aceptable y lo que no está en el idioma que hablan. En 1965, tenía por objeto hacer frente a ciertas suposiciones sobre el lenguaje, sobre todo en la lingüística

estructuralista, donde la idea de un sistema inconsciente había sido ampliamente desarrollada y esquematizada. Los investigadores especializados en las competencias Phillips y Tan escriben que “la competencia de un individuo se define por la gramática, o un conjunto de reglas, que se representan mentalmente y manifiesta por su comprensión del uso aceptable en un idioma lingüística determinada. La competencia gramatical define así un conocimiento innato de normas más que el conocimiento de los elementos o relaciones” (2014:2). Se dice que es innata porque uno no tiene que hacer nada para adquirirla y se puede aplicar a un número sin limitaciones de ejemplos nunca antes imaginados.

Los investigadores dan ejemplos: dos frases *hablo chino aceptable* y *hablo chino aceptablemente* serían considerados aceptables por cualquier hablante nativo de inglés, pero *yo hablo aceptablemente chino* probablemente no lo dirían. A pesar de esto la forma más compleja, *mi nivel de cantonés es aceptable al igual que el de otros dialectos chinos y del japonés*, podría considerarse normal (ibid.). Ejemplos como estos se piensan para proporcionar evidencia de una estructura profunda de la gramática, es decir, una competencia lingüística.

Coseriu fue el primer lingüista que formuló la teoría del “saber lingüístico” que consiste en varias partes:

1) El saber hablar en general o saber elocucional

“Tiene que ver con los principios de congruencia del pensamiento consigo mismo y con el conocimiento general de las cosas. La norma de la congruencia también se manifiesta en la norma de la conducta de tolerancia: todo hablante espera de los otros emisores mensajes con sentido y que, a su vez, los otros lo interpreten con tolerancia. En cuanto a los grados de semanticidad, a este saber le corresponde la designación” (Ruiz y Pasamar, 1998:394).

2) El saber idiomático o competencia lingüística particular

Incluye “tanto lo dado, es decir, signos dotados de forma y contenido, tanto como procedimientos para que, a partir de lo dado se realice la actividad lingüística. El juicio que para el hablante merece el conocimiento idiomático tiene que ver con el conjunto de tradiciones (lo aceptado) por la comunidad del hablante y se refiere a él como “lo correcto”. Le corresponde el nivel de semanticidad del significado” (ibid).

3) El saber expresivo o competencia textual

Se refiere al plano del discurso o texto; su contenido consiste en “procedimientos con normas inherentes. Las normas se manifiestan porque el hablante asigna a los textos el juicio de lo apropiado según el contexto y la situación concreta. El grado de semanticidad propia de este saber es el sentido” (ibid.). La competencia comunicativa “trascendía el concepto de competencia lingüística” del paradigma generativo, limitada a la condición de gramaticalidad, en la medida en que la competencia del hablante es concebida como un conjunto de

conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo” (ibid.). De esta manera podemos concluir que el papel de la competencia lingüística no está considerado como el principal. Al revés, se presentan razones opuestas: lo lingüístico tiene muchas limitaciones y es solo una parte de lo necesario para aprender un idioma.

La enseñanza de la gramática tradicional está basada en el concepto formal de competencia: el conocimiento subyacente de conceptos y reglas que están en la mente de los hablantes que equivalen a “la gramática, sintaxis y morfología, considerando significado como el nivel totalmente diferente. Es la lingüística teórica base de este enfoque en que se basan tanto el estructuralismo como el generativismo, dos movimientos lingüísticos prefuncionales” (Dalrymple, 1999: 15). La vista estructuralista del lenguaje se basó en el análisis de la forma (fonología, morfología y sintaxis) sobre el significado (semántica), al que no prestaron ninguna atención. Por otro lado, el generativismo considera que el lenguaje no debe basarse en la clasificación de superficies individuales estructuras (posiblemente estructurales) sino en el desarrollo de un sistema de reglas innatas y mentales que explicarían las posibilidades estructurales de un idioma; sin embargo, todavía se considera como el sintaxis central (ibid.). El conjunto de prácticas asociadas a este enfoque tiene que ver con el ciclo de presentación-práctica-producción, donde el profesor presenta el nuevo elemento gramatical con la regla y la explicación de su forma y significado (ibid.:16). Luego se realizan algunos ejercicios controlados, para consolidar el material y la práctica intensiva. La competencia gramatical fue vista como el conocimiento consciente y explícito de las reglas.

Según los investigadores de la Universidad de Jaén Rama y Agullo, la enseñanza comunicativa de idiomas fue influenciada por los lingüistas con una visión funcional teórica del lenguaje: “Con Hymes, Austin y teorías sobre todo de Halliday, la gramática era considerada tanto semántica, como funcional o como el estudio de las formas lingüísticas, la realización de significados” (2012:180). Según este nuevo concepto que apareció en los escritos de Halliday en los años 70 y que se consolidó en los años 80 con su “Introducción a la Gramática Funcional”, las dicotomías mencionadas anteriormente serían irrelevantes, ya que los conceptos de función, el significado y la comunicación serían incluidos dentro del estudio de la gramática y lingüistas deben centrarse en el uso del lenguaje en lugar que en su propia forma (ibid.:181).

Podemos concluir que el método comunicativo transformó el mundo de la enseñanza desde los años 80. Sin duda cada vez aparecen más métodos que generalmente se llaman post comunicativos. Metodologías postcomunicativas refieren a las técnicas de enseñanza que van después de las comunicativas. Como explican Marta Baralo y Sheila Estaire en la Revista de la Universidad de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, es el nuevo

camino “que busca aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva” (2013:218). Los métodos postcomunicativos provienen de “...una continua reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación, [...] de la profundización en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos” (ibid.). Uno de ellos, el método del aprendizaje cooperativo, vamos a analizar en el próximo apartado.

1.2 Competencias sociolingüísticas

El siguiente componente de las competencias comunicativas es el aspecto sociolingüístico. Según los autores Rico-Martín, Mohand, Herrera Torres y Molina-García, en cuanto a esta competencia, “hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, por lo que son sensibles a las convenciones sociales y afectan a la comunicación lingüística entre miembros de diferentes culturas” (2011:88).

Las convenciones sociales, tales como la cortesía, relaciones entre personas de diferentes edades, sexos, grupos, etc., influyen en el proceso de comunicación entre representantes de diferentes culturas, incluso en la mayoría de casos las personas no son conscientes de esta influencia. Las competencias sociolingüísticas, en vez de enfocarse en las reglas de la gramática, están interesadas en las reglas socioculturales y el uso de la lengua adecuado teniendo en cuenta el ambiente, tema y relaciones entre los interlocutores (ibid.:89).

Así que resumiendo podemos decir que en la competencia lingüística se usan las preguntas: ¿Qué palabras podemos usar? ¿Cómo incluirlas in frases? Por otro lado, en la competencia sociolingüística todo se basa en las preguntas: ¿Qué palabras y frases podemos usar en este contexto? ¿Cómo comprender qué actitud expresa mi interlocutor?

Esta competencia es responsable de distinguir entre buenos hablantes y hablantes muy cercanos a los nativos. Siempre depende de la cultura y los errores a menudo pueden hacer el hablante sonar descortés, arrogante o extraño. Cuando un estudiante empieza a aprender un idioma nuevo, entra en nuevo mundo de normas que a menudo no tienen nada que ver con lo que está considerado como norma en el uso de su lengua materna. Podemos concluir que la capacidad de interpretar correctamente la nueva realidad sociolingüística y sociocultural ayuda al desarrollo del nivel del estudiante.

Como explica Morales en su trabajo “Precisiones sobre el concepto de competencia sociolingüística”, los primeros para escribir sobre esta competencia fueron Cedergren y Sankoff (1974) quienes “dentro del marco probabilístico que había comenzado a diseñar el propio

Labov, pero que ellos habían madurado a través de los trabajos de la tesis doctoral de Cedergren sobre el español de la ciudad de Panamá” (1989:258).

El Marco de Referencia indica que los factores de las competencias sociolingüísticas están conectadas con “el estatus relativo, la cercanía de la relación y el registro del discurso” (MCER, 2002:116).

Una parte importante para los hablantes es la habilidad de reconocer los marcadores de “la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico, el grupo profesional”(ibid.). Los marcadores pueden ser presentados en forma de léxico específico, gramática, fonética, características vocales, paralingüística o lenguaje corporal.

Ming-chung Yu de la Universidad Nacional de Taiwán, indica el problema de la situación actual en el proceso de enseñanza. La categoría más descuidada es la sociolingüística. Requiere “una comprensión del contexto social en el que se utiliza el lenguaje: las funciones de participantes, la información que comparten, y la función de la interacción. Sólo en un contexto completo de este tipo puede hacer juicios sobre la idoneidad de una determinada declaración” (2006:4). Por lo tanto, los estudiantes deben ser conscientes de estas diferencias para desarrollar la competencia comunicativa.

Sin embargo, es necesario para los alumnos estudiar la cultura y las diferencias entre las culturas con el fin de poder entender e interiorizar la cultura de la L2 y las diferencias con respecto a su cultura nativa. El desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos tiene que ser el objetivo principal de la enseñanza con el fin de ayudar a los alumnos a perfeccionar su comprensión de la L2 para así poder comunicarse adecuadamente en la cultura.

1.3 Competencias pragmáticas

La última parte que presenta la competencia comunicativa es la competencia pragmática. La formación de la competencia pragmática es imposible sin el dominio de otro tipo de competencias. Además, la formación de la competencia pragmática no es posible sin dominar lo cognitivo, desarrollar el aspecto educativo y de formación, excluyendo ciertos principios y ciertas condiciones.

Cada hablante evalúa de una manera u otra la situación de la comunicación, la información y su interlocutor, que resulta en una cierta actitud hacia ellos, que a su vez es transmitida en la expresión del subtexto emocional de lo dicho.

En general, podemos definir la competencia pragmática como la competencia que “se refiere a la relación entre las frases y las funciones que los usuarios pretenden realizar a través de las mismas” (Waddington, 1999:115). Los investigadores consideran que es una

competencia dinámica y aprendida por la causa que está relacionada con “cómo, cuándo y dónde decir qué” (Maqueo, 2005:163). Está basada en las estrategias de uso de la lengua que “toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas - de tipo social, cultural y psicológico – que rigen la forma en que se emiten los enunciados” (ibid.). En pocas palabras, Maqueo explica el concepto de la competencia pragmática esencialmente como el proceso de “hacer cosas con palabras” en conformidad con el contexto social en que se produce la comunicación” (ibid.:188).

Crystal fue el primer investigador que enfatizó la importancia de la competencia pragmática e hizo hincapié en el hecho que es estudio de una acción comunicativa en un contexto sociocultural (En línea 2). Bachman, uno de los primeros investigadores que usó este término, desarrolló un modelo de las competencias que dividió en dos partes – competencia organizativa y competencia pragmática. A su vez la competencia pragmática tiene dos partes – la competencia ilocutiva y la sociolingüística. Según Bachman, la competencia pragmática se refiere “a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación” (En línea 2). Por otro lado, el Marco Común destaca tres componentes de la competencia pragmática: la competencia discursiva, la funcional y la organizativa que se utilizan para lograr un nivel adecuado de comunicación.

La competencia discursiva abarca la noción de ordenar frases para producir un discurso coherente: “comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de los temas, la secuencia natural, relaciones de causa y efecto, la capacidad de estructurar y controlar el discurso, la calidad, la cantidad, la relación y el modo” (MCER, 2002:120). La parte funcional está basada en fines funcionales. A lo largo de la conversación “cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión” (ibid.:122). La tarea de la competencia organizativa es secuenciar los mensajes del discurso según “esquemas de interacción y de transacción” (ibid.:120).

Si hablamos del aula, hay investigadores que consideran que la competencia pragmática no debe ser enseñada, que el alumno la adquiere junto con la lingüística, sin necesidad de intervención pedagógica. Es cierto que parte del conocimiento pragmático es universal y algunos aspectos se adquieren a partir de la L1 de los estudiantes.

Sin duda, los estudiantes adquieren una cantidad considerable de conocimiento pragmático de la L2 sin que requiera ninguna atención especial. Para comenzar con los universales pragmáticos, los estudiantes saben que las conversaciones siguen los principios de hacer turnos para hablar, y cada tipo de interacción tiene estructuras internas específicas. Los

estudiantes saben que la intención pragmática puede ser transmitida indirectamente, y que pueden utilizar la información de contexto y diversas fuentes de conocimiento para comprender el significado comunicado indirectamente. Los estudiantes también pueden obtener los conocimientos pragmáticos de forma libre si hay una correspondiente forma-función entre la L1 y L2, y las formas se pueden utilizar en los correspondientes contextos la L2 con efectos correspondientes haciendo transferencias.

Al mismo tiempo no podemos olvidar que la competencia pragmática promueve el estudio de la función del lenguaje como arma de pensar, dado que el idioma es un medio de formación en cierto modo del pensamiento. Finalmente, si el uso del idioma es parte del contenido del discurso comunicativo y en cada acto comunicativo hay un momento de interacción con interlocutores, la competencia pragmática ayuda a estudiar la función principal del idioma, la comunicativa.

En consecuencia, la competencia pragmática tiene el derecho a una existencia independiente. Sobre la base de la competencia pragmática el hablante puede lograr éxito en la solución de tareas comunicativas: la información, la motivación, la expresión, el establecimiento de contacto, así como la eficacia del impacto del mensaje para guiar el interlocutor en la dirección deseada.

Entonces ¿cuál es el método más eficaz para enseñar la competencia pragmática? Resulta que es una de las cuestiones más controvertidas. Los investigadores siguen discutiendo si las clases en las que domina el papel del profesor facilitan la enseñanza de la competencia pragmática o no. Takimoto (2009) sostiene que para enseñar la competencia pragmática, el profesor debe dar instrucciones y explicaciones explícitas tanto de la relación entre las formas y los significados de las estructuras, como de la relación entre estrategias para la realización de las intenciones del habla, formas lingüísticas utilizadas para expresar estas intenciones, y las condiciones sociales que rigen el uso de la lengua (Michail, 2011:257).

Por otro lado, otro estudio indica la importancia de la enseñanza implícita: el profesor motiva a los estudiantes a pensar por sí mismos acerca de formas culturalmente apropiadas, entonces estos alumnos serán conscientes de sus propias habilidades para el análisis pragmático (Jung, 2005:19). Por lo tanto, en la enseñanza implícita de la pragmática, el éxito puede depender de lo bien que se crea conciencia de las reglas para los alumnos del uso apropiado de la L2.

En resumen, la presencia de la competencia pragmática es uno de los factores que resulta en una interacción exitosa o no. Es evidente que la esencia del desarrollo de la competencia pragmática son conocimientos de la L2 y hay varias maneras sobre cómo un profesor puede mostrar la importancia de esta competencia y enseñarla a sus estudiantes.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza fue desarrollado en los años 60 del siglo pasado. No logró ninguna popularidad al principio porque los profesores encontraron ciertas dificultades en la popularización del método. Lo más esencial en el aprendizaje cooperativo es que el estudiante sea el centro de atención y el profesor sólo guíe y observe el proceso. La mayoría de aspectos dependen de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo es un término genérico que se refiere a una serie de métodos para la organización y realización de instrucción en el aula por medio de la interacción del grupo estructurado, por ejemplo en la controversia académica, estudiante-grupo-logro-división, cooperativa lectura integrada y composición y la técnica jigsaw (Johnson y Johnson, 2009:38, 365-379). Según José Mondéjar Jiménez, Manuel Vargas Vargas y María Leticia Meseguer Santamaría técnica jigsaw funciona así: “inicialmente, los alumnos se dividen en grupos de cinco o seis alumnos, para la resolución del problema. Dentro de cada grupo se decide la parte a resolver por cada uno de ellos, por lo que cada uno de los participantes tiene una única tarea inicial y ésta es necesaria para resolver el problema en su conjunto. Una vez resuelta su parte de trabajo, cada alumno volverá al grupo y presentará un informe de su trabajo” (2007:5).

Cooper y Mireck (1990) afirman que el aprendizaje cooperativo es "una estrategia de enseñanza sistemática estructurada en la que los grupos pequeños trabajan juntos hacia un objetivo común" (Mills y Cottell 1998:68).

Ahora la forma cooperativa de la enseñanza se ha convertido en un método muy popular y no hay apenas profesores que no lo usen. La mejora de la educación se ha hecho evidente y es con la ayuda del aprendizaje cooperativo con lo que los estudiantes adquieren numerosas habilidades, que serán de gran utilidad para ellos en su futuro. Los resultados del aprendizaje cooperativo en conseguir un profundo conocimiento del material, fomenta y desarrolla las habilidades de comunicación con otros compañeros de grupo.

"Al estar dirigida hacia instrucciones en las escuelas primarias, este método expresa una reacción oponerse a la naturaleza competitiva e individualista del sistema educativo-norteamericano en el momento (Johnson y Johnson, 2009:365); por lo tanto, la teoría, la investigación y el desarrollo del aprendizaje cooperativo de 17 actividades están fuertemente arraigados en el sistema educativo primario-norteamericano" (Bruffee, 1995:27).

Johnson y Johnson (1989) propusieron la idea de tres elementos adicionales: la interacción cara a cara, formación deliberada de las habilidades sociales, y evaluación del proceso hecho por el grupo.

Es bastante obvio que en un grupo pequeño los éxitos de un individuo en el cumplimiento de su trabajo contribuyen al éxito de todos los miembros del grupo. De este modo, se crea una emoción positiva que es mucho más fuerte que en una clase simple.

El aprendizaje cooperativo, entonces, es un subconjunto del aprendizaje colaborativo, haciendo énfasis en las propiedades estructurales del grupo de aprendizaje; es decir, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Springer, Stanne, y Donovan, 1999:21-51) El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza es estructurada y sistemática, así que los objetivos, procedimientos y estructuras de recompensa están explícitamente calculados lo antes posible.

En su trabajo de investigación “Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement:What We Know, What We Need to Know, Contemporary Educational Psychology” Slavin (2002) sugiere perspectivas teóricas sobre el aprendizaje cooperativo expresada en Tabla 2.1 (Slavin, 2002:46-69).

Tabla 2.1 Perspectivas teóricas y suposiciones

Perspectivas teóricas	Suposiciones
Perspectivas de motivación	Si los estudiantes tienen una recompensa por la cooperación o si su rendimiento es, en parte, dependiente del logro de los compañeros de grupo, se ayudan unos a otros con el fin de maximizar su propio resultado.
Perspectivas de cohesión social	Si los estudiantes valoran a sus compañeros y dependen los unos de los otros, es probable que se ayuden mutuamente para lograr sus objetivos.
Perspectivas de desarrollo	Interacción con los compañeros es probable que resulte en desequilibrio cognitivo. La insuficiente motivación será expuesta y se desarrollarán conocimientos de mayor calidad.
Perspectivas de elaboración cognitiva	La retención del conocimiento en la memoria necesita una reestructuración cognitiva. Explicar el material a otra persona es un medio eficaz para dar más detalles.

Todas las perspectivas mencionadas anteriormente y suposiciones han añadido mucho a la amplia difusión del método cooperativo y su éxito.

En su libro, Johnson y Johnson (2009) subrayan el hecho de que la interdependencia puede ser positiva y negativa. La interdependencia negativa aparece con la competencia, mientras que la interdependencia positiva es el resultado de la interacción positiva de los miembros del grupo.

Ambas perspectivas del desarrollo y las cognitivas surgen del hecho de que mientras se trabaja en la tarea, un grupo de estudiantes desarrolla su pensamiento crítico y aprende mucho uno de otro. Además explican sus respectivos puntos de vista usando ejemplos para demostrar su opinión. Todas estas perspectivas son joyas del aprendizaje cooperativo.

2.1. Tipos de Aprendizaje Cooperativo

En términos generales los investigadores Johnson y Johnson (1994) indican que hay tres tipos del aprendizaje cooperativo: grupos de base cooperativa, grupos formales de aprendizaje cooperativo y grupos informales de aprendizaje cooperativo:

1. Grupos de base cooperativos

Los grupos de base son grupos de aprendizaje cooperativo con miembros estables cuyas responsabilidades principales son ayudar a los estudiantes a apoyarse y ayudarse mutuamente para completar las tareas y responsabilidades de cada uno de esforzarse por aprender.

Este tipo de aprendizaje es un proceso continuo durante un año o varios años. Los estudiantes se reúnen de forma regular una o dos veces a la semana y .cuando se enteran de que pertenecen a un grupo de este tipo, entienden que están unidos. Se ayudan los unos a los otros académicamente. El progreso de un grupo de este tipo es estable y persistente. (Johnson y Johnson.1994:51-64). Además los grupos así “permiten establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse, a progresar y a alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social” (Stigliano y Gentile, 2006:4).

2. Grupos formales de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo formal se lleva a cabo con un grupo de alumnos trabajando juntos, en un período indeterminado, para lograr los objetivos de aprendizaje compartidos para asegurar que ellos y sus compañeros de grupo completan con éxito la tarea de aprendizaje asignado (ibid.)

Estos grupos se forman de percibir un objeto definido por el profesor. La duración del grupo podría ser de una o dos clases hasta que se realice la tarea.

Para garantizar el trabajo de todos los estudiantes dentro de un grupo, el profesor podría dar tareas a los estudiantes: encargado de material, cronometrador, grabadora, portavoz,

corrector, animador etc. (Sherman, 1995:226-244). El profesor supervisa el proceso y orienta el trabajo del grupo.

3. Grupos informales del aprendizaje cooperativo

Tales grupos trabajan durante un corto período de tiempo. Ellos trabajan en una tarea que podría ser cualquier trabajo: “se constituyen para discutir cuestiones o resolver problemas en una sesión de clase. Son grupos que existen durante un breve período de tiempo (unos minutos)” (En línea 3).

Podemos resumir que el aprendizaje es una actividad social. Juntos, logran más que como individuos y también es más divertido. Cuando los estudiantes colaboran, tienen la oportunidad de discutir nuevos conceptos con alguien cercano a su propio nivel de comprensión. Llegan a probar nuevas ideas y hacer preguntas en un grupo pequeño antes de hablar con toda la clase.

2.2. Etapas de desarrollo de grupo

Dado que los grupos de aprendizaje cooperativo son grupos que funcionan normalmente desde hace mucho tiempo, es importante observar las etapas que experimentan después de haber sido formados para obtener los mejores resultados académicos.

La mayoría de investigadores destacan 4 etapas de desarrollo de grupo con distintos títulos de la clasificación de las etapas. Por ejemplo, según Guitert (2002), los 4 etapas son “creación, consolidación, desarrollo y cierre” (En línea 4). Otro investigador, Kent Curtis (1996) usa el modelo de formación, asalto (cuando “los miembros del grupo mantienen la cordialidad entre sí, mientras empiezan a aparecer los primeros temas de trabajo a resolver” (En línea 5), normalización y realización. Independiente de los títulos, podemos distinguir las características más importantes de cada etapa:

- Etapa 1. Cuando los grupos se reúnen por primera vez deben desarrollar relaciones entre los compañeros de grupo. Una de las cuestiones clave es la construcción de la confianza. Dado que los estudiantes van a confiar en sus ideas y opiniones propias. (Stetson, s.f.). Al principio todos se sienten tímidos. El tiempo es necesario para eliminar las barreras.
- Etapa 2 Cada grupo consiste de individuos. Todos ellos tienen sentimientos y emociones. Cuando la tarea se establece, comienzan a intercambiar sus ideas.
- Etapa 3 Esta es una etapa productiva en la que los miembros del grupo tratan de encontrar un lenguaje común con los demás, en que toman decisiones, llegando a conclusiones, a resolver los problemas. La productividad del grupo aumenta, junto con los conocimientos y habilidades. Se responsabilizan de “planificar el trabajo y tomar decisiones relativas al procedimiento de ejecución” (En línea 6).

- Etapa 4 Se espera que los compañeros de grupo sean activos y disfruten de su trabajo conjunto. La actuación del grupo será mayor si las tres primeras etapas tienen éxito. “En este momento es importante que el grupo pueda hacer una valoración conjunta (entre todos) y global (de todo el proceso) de la trayectoria que han seguido y de los resultados que han conseguido, no solo en el producto final sino también en el propio proceso como equipo” (ibid.).

En su artículo “Model of Stages of Group Development” N.E. Stetson indica una etapa más. Etapa 5 de suspensión. Los estudiantes han trabajado durante un período determinado en grupo y después de finalizar la tarea van a empezar a pensar que no van a trabajar juntos más. En esta etapa el profesor puede animar los sentimientos acerca de las relaciones que se han desarrollado y permitir rituales de despedida. (Stetson, s.f.:2). Esto ayudará a los estudiantes a evitar un sentimiento de tristeza y animarles a tratar de hacer el próximo trabajo bien.

2.3. Ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo

Como el resto de seres humanos, los estudiantes son seres sociales y su estado normal de la existencia es entre otros seres humanos, así que esta forma cooperativa de aprendizaje es muy natural a la naturaleza humana. Aparte del aprendizaje cooperativo no nos podemos olvidar de otros tipos de metodología de enseñanza y casos en los que este método es el mejor para los alumnos.

Normalmente se usa el aprendizaje cooperativo para que cada miembro del grupo esté menos estresado y psicológicamente se sienta menos responsable del resultado final de la tarea. Por lo tanto, al trabajo contribuye mucho a la participación en el proceso. Otros podrían discutir y decir que el trabajo resulta mejor cuando todas las personas tienen toda la responsabilidad en sus hombros y un nivel moderado de estrés también podría ayudar conseguir el resultado perfecto.

Muchos investigadores han escrito sobre este tema, pero al autor del trabajo le gustaría presentar su propia visión sobre las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo generalizando y resumiendo su propia experiencia y todo lo leído y visto.

Las ventajas son siguientes:

1. Ambiente psicológico cómodo.

El principal beneficio que podemos destacar es la comodidad psicológica en el trabajo en grupo con menos estrés y responsabilidad por el resultado.

2. Desarrollo de un mayor nivel de pensamiento.

Otro beneficio es que cuando los miembros del grupo se juntan, pueden producir algo más valioso que una sola persona ya que el nivel de conocimiento es diferente y al igual que el nivel de pensamiento. Todos estos factores contribuyen al resultado final de la tarea. Con resultado que se desarrolla un mayor nivel de pensamiento.

3. Mejor capacidad de comunicarse cara a cara

En esta época de altas tecnologías la gente en parte ha perdido las habilidades de comunicación cara a cara. El aprendizaje cooperativo nos acerca los unos a los otros.

En su trabajo Johnson, y Johnson (1999) “Aprender juntos y solos: El aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista” destacan papeles estudiantes pueden tener en un grupo. Ellos son:

- Encargado
- Reportero
- Lector
- Constructor de consenso
- Grabador
- Investigador
- Líder
- Mediador
- Monitor

Por lo tanto, cada persona tiene su propia área de responsabilidad. En algunos casos, el líder toma un par de papeles.

1. Aumento de autoestima

Los estudiantes que trabajan en grupo intercambian ideas (lluvia de ideas) y contribuyen al cumplimiento de la tarea aumentan su autoestima y se vuelven más seguros de sí mismos, lo que pueden afectar a otros ámbitos de su vida.

2. Aprendizaje de cosas nuevas

La interacción entre alumnos lleva a aprender cosas nuevas dentro del grupo durante el debate. Por lo tanto, el proceso de enseñanza no termina, pasa a una nueva etapa en la que los estudiantes pueden aprender unos de otros.

6. Flexibilidad de los estudiantes

Los estudiantes tienen que elegir un enfoque común del grupo. Esto significa que deben seleccionar la mejor solución del problema y para hacerlo necesitan mostrar flexibilidad. Por lo tanto el trabajo en grupo resulta en una miniatura de una sociedad cuando se escucha a los demás y se trata de ser flexible y encontrar un lenguaje común.

7. Desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes.

Al elegir una opción, los estudiantes también desarrollan su pensamiento crítico y ven el problema desde diferentes puntos de vista para escoger la mejor opción.

8. Desarrollo de habilidades de evaluación de la información.

Durante el debate, los alumnos piensan en varias ideas y las evalúan. La responsabilidad de la elección está en cada persona del grupo. De este modo, los estudiantes procesan y evalúan la información recopilada y seleccionan lo necesario. Ello desarrolla la habilidad de procesar y evaluar la información individualmente.

9. Trabajan en la presentación del resultado del trabajo.

Es sabido que la presentación de la obra también es muy importante. Se necesita varias habilidades y los estudiantes se centran en el proceso cognitivo de seleccionar la opción más viable.

10. Desarrollo de la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Por último pero no menos importante, permite a los profesores cubrir un gran número de alumnos e incorporarlos en el proceso de enseñanza. Es perfecto en el proceso de enseñanza en un grupo grande cuando todos los estudiantes están ocupados trabajando en la tarea.

Aunque el enfoque cooperativo tiene muchas ventajas como la de ser un método centrado en el estudiante, tiene varias desventajas:

1. Algunos estudiantes están demasiado relajados y su contribución al trabajo de grupo es baja.

Como se ha señalado anteriormente, trabajan en un ambiente cómodo, pero si hay estudiantes que tienen un nivel diferente de conocimientos y motivación en el grupo, otros pueden sentirse demasiado relajados y no contribuir casi nada al trabajo común.

2. No todos los estudiantes desarrollan un mayor nivel de pensamiento.

Cabe preguntarse si los estudiantes con un nivel mucho más bajo que otros crearán un mayor nivel de pensamiento como resultado de su trabajo en grupo. Su comportamiento típico es la participación pasiva.

3. La comunicación cara a cara puede resultar en fracaso.

Si un estudiante es una persona introvertida, entonces su papel en el grupo será pasiva.

4. En la mayoría de los casos la autoestima se incrementa en aquellos estudiantes que sean activos.

Por lo general, su autoestima ya es alta y el trabajo en grupo hace que sea más alta. Hay algunos casos en los que todos los compañeros de grupo son introvertidos y alguien debe hacerse cargo de la parte de un líder, lo que no siempre acaba en éxito.

5. Lo nuevo aprendido entre ellos podrían no ser suficiente.

El proceso de aprendizaje depende de los compañeros de grupo y de lo que aprendan también.

6. El desafío de seleccionar el material apropiado podría provocar disputas entre estudiantes.

Especialmente es así cuando los líderes se reúnen en un grupo. Podría causar una pelea en lugar de trabajo productivo.

7. El pensamiento crítico no puede estar bien desarrollado.

Los estudiantes podrían ser engañados por algunas ideas y desarrollar prioridades equivocadas. El desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico necesita práctica, conocimientos y tiempo.

8. Los estudiantes pueden fallar en el procesamiento y evaluación de la información.

En este caso pierden mucho tiempo e interpretan información de manera incorrecta.

9. La presentación podría ser demasiado corta o demasiado larga y monótona.

La habilidad de presentar el trabajo en grupo en su mejor forma posible es también muy importante. Depende sobre todo de enfocarse en los puntos vitales y usar su creatividad.

10. El trabajo en grupo puede causar que algunos de participantes simplemente escuchen a otros.

Aunque un gran número de estudiantes está incorporado en el proceso de aprendizaje simultáneamente y da al profesor la posibilidad de supervisar un gran grupo de estudiantes sin centrarse particularmente en ellos, no es ningún secreto que no todos estudiantes trabajan con eficacia. En este caso, se recomienda poner estos estudiantes juntos en un grupo que les obligue a trabajar.

Para terminar, podemos concluir que el método tiene tanto ventajas, como aspectos problemáticos. Especialmente problemática es la tarea del profesor que necesita organizar todo el proceso, dividir a los estudiantes en grupos que puedan trabajar sin problemas y supervisar el trabajo de cada grupo para evitar peleas, elección de información incorrecta y para crear equilibrio dentro del grupo.

2.4. Aprendizaje cooperativo en educación superior

Finkel indica que al ser un éxito en la enseñanza cooperativa escolar, el aprendizaje cooperativo ha encontrado su camino en la educación superior también: "La investigación educativa en los últimos veinticinco años ha establecido más allá de toda duda, un hecho simple: Lo que se transmite a través de una lección estándar simplemente no se conserva" (Millis, 2010:1). Por lo tanto, la necesidad de una forma de la enseñanza centrada en el alumno es obvia. Hay algunos obstáculos en la aplicación de esta idea. No es fácil adaptar las técnicas de enseñanza e integrarlas en los cursos basados en contenido (Mills, 2010:1).

Al estar expuestos a la forma cooperativa, los estudiantes experimentan la sensación de integración social en la vida de su centro de enseñanza superior. Se socializan mucho a partir de hacerlo académicamente y continúan comunicándose en su vida cotidiana después de clases. Por supuesto, todo esto implica un gran compromiso por parte del personal. Los profesores deben comprender el valor de la técnica y estar interesados en su aplicación. Sin duda, deben tener acceso a las herramientas, apoyo pedagógico e inspiración (ibid.:2).

Dado que el interés y la necesidad de conseguir la educación superior está creciendo, el número de estudiantes por clase y la práctica de "aprendizaje pasivo" cuando el profesor explica la lección, podría aumentar. El aprendizaje pasivo no puede ser implementado como la única técnica para enseñar a los estudiantes. Los estudiantes estarán desmotivados, les aburrirá todo y su participación en el proceso de estudio será pasiva.

Así, con el creciente número de métodos de trabajo en grupos, los profesores tienen más ideas y una buena manera de activar todos los estudiantes en el aula (ibid.:4). Además, es de gran importancia que los estudiantes encuentren formas creativas de cómo solucionar problemas si quieren tener éxito.

Según B. Mills, (2010) el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo en general, logran muchos objetivos que deben ser importantes para los que dan clase a un amplio número de estudiantes. Los profesores que forman deliberadamente grupos basándose en la heterogeneidad de los participantes, así desarrollando el pensamiento crítico de los estudiantes: ellos identifican suposiciones difíciles y exploran alternativas. Estos cambios no se producen cuando los estudiantes piensan igual. Los grupos heterogéneos también ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades laborales y de comunicación necesarias para aprender a valorar las contribuciones de los demás.

Es indudable que un trabajo en grupo estructurado (aprendizaje activo y las interacciones) también puede promover la resolución de problemas en un nivel más alto que sea posible con el esfuerzo individual. Por lo tanto, el uso de grupos pequeños puede resultar en un mayor rendimiento académico. (Springer, Stanne y Donovan , 1999:69).

De este modo podemos ver que el papel del profesor cambia: pone una tarea y crea un entorno favorable para la comunicación en el que los estudiantes pueden trabajar en colaboración. Al mismo tiempo, no es el centro del proceso del aprendizaje. Implica la organización de grupos de estudiantes que trabajan juntos para resolver un problema, tema o tarea. Entonces los estudiantes no solo aprenden más, sino también simultáneamente desarrollan muchas habilidades: sociales, de pensamiento crítico, de comunicación, etc.

2.5. Aprendizaje Cooperativo en Letonia

Según la información encontrada, el aumento de profesores que utilizan el aprendizaje cooperativo en Letonia es una de cuestiones más actuales para el sistema de educación. Los objetivos principales (2009-2013) de la Comisión Nacional de Letonia de la UNESCO son:

- “Aplicación del marco para la acción (Foro Mundial sobre la Educación, Dakar 2000) en Letonia;

- El apoyo a la planificación de las políticas educativas y la realización de otros documentos normativos;

- Fortalecimiento de enfoque interdisciplinario en la educación, la ciencia y la cultura;

- Desarrollo de la escuela de la UNESCO como centro metodológico para la introducción de los contenidos y métodos innovadores y contemporáneos en el proceso de educación en Letonia

- Mejorar el uso de enfoques innovadores en el proceso de aprendizaje, incluyendo un enfoque interdisciplinario en la educación, métodos de aprendizaje cooperativo y métodos de desarrollo de pensamiento crítico” (En línea 7).

Por lo tanto, como se ha señalado anteriormente, uno de los objetivos de la organización de la UNESCO es para mejorar los métodos de aprendizaje cooperativo. Mucho está hecho para lograrlo. Cada centro de enseñanza superior ha incorporado el aprendizaje cooperativo en sus cursos. Seguimos con unos ejemplos.

La cooperación con el personal académico de universidades de Dinamarca, Suecia, Alemania, Austria, Gran Bretaña, etc. En 2009 se proporcionó una contribución especialmente importante a la transición de Letonia a una educación de nivel europeo democrático y moderno, incluyendo la formación de docentes. Debates y talleres activos dieron lugar a nuevas ideas, métodos y teorías que se ajustaron e introdujeron en las instituciones y universidades de Letonia, el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, etc., y que ahora se han convertido en una parte indispensable de la enseñanza / aprendizaje y el proceso de estudios superiores de educación en Letonia (En línea 8).

Las estrategias de aprendizaje cooperativo no son nuevas en Letonia. Los profesores las utilizan con éxito en las escuelas y en centros de enseñanza superior.

La profesora de la Facultad de educación y psicología de la Universidad de Letonia I. Odina es ponente habitual en diferentes seminarios y conferencias sobre el desarrollo de habilidades sociales de los docentes para el uso del aprendizaje cooperativo en las aulas y en la vida. Los profesores que han empezado a trabajar recientemente, también están expuestos al

tema del aprendizaje cooperativo y están motivados para usar sus estrategias en el trabajo (En línea 9).

En su lección "Estructuras de aprendizaje cooperativo para incluir estudiantes en clases de inglés", presentada en la conferencia de LATE en 2013, la profesora Orina afirmó que las estructuras de aprendizaje cooperativo pueden adaptarse para facilitar la plena inclusión de los estudiantes de idiomas en todas las etapas de adquisición del lenguaje: pre-producción, producción temprana, aparición del habla, fluidez intermedia y fluidez. La misma estructura puede implicar limitaciones, así como hablantes fluidos de manera que se combinen la práctica del idioma y el dominio del contenido. La competencia lingüística realmente se puede adquirir de forma simultánea junto con el dominio del contenido y el cumplimiento de los estándares a través de estructuras de aprendizaje cooperativo (En línea 10).

Para garantizar un profundo conocimiento de sus estudiantes y promover la integración de ellos en sus cursos, el Instituto de sistemas de energía y medio ambiente de la Universidad Técnica de Riga ha integrado un enfoque de aprendizaje basado en el enfoque cooperativo en los estudios de ingeniería ambiental (Kalnins, Valtere y Gusca, 2014: 663-672).

En la Academia de educación de deporte de Letonia también han integrado varios enfoques nuevos. En el Simposio Internacional de Actividad física adaptada (París, Francia, 4-8 de julio, 2011) (En línea 11). Aija Klavina en colaboración con compañeros de otros países presentó el tema "Cooperation-Oriented Learning Using Peer Tutors for Increased Involvement in Physical Education".

Otro investigador, Gunars Strods publicó un artículo en el Diario internacional de aprendizaje auto-dirigido, Volumen 11, Número 2, Otoño 2014 pp.13-28, con el título "Promoción de la auto-dirección a través del aprendizaje cooperativo en Formación del Profesorado" en el que da un análisis profundo de los resultados de la aplicación de los principios del aprendizaje auto-dirigido en un programa de formación docente universitaria a través del aprendizaje cooperativo.

Para concluir, el aprendizaje cooperativo está usado en mucho partes del mundo por numerosos profesores y Letonia no es una excepción. En la mayoría de casos, las investigaciones están conectadas con la implementación de este método en Letonia en las clases de inglés como lengua extranjera más aprendida entre el alumnado. Es el motivo de la presente investigación sobre el uso del aprendizaje cooperativo en las clases de español.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario sobre el uso de aprendizaje cooperativo (Anexo 1) fue elaborado por el autor del trabajo. El propósito fue investigar las opiniones sobre el método de aprendizaje cooperativo de los profesores de ELE que enseñan en las instituciones de la educación superior y profesional de Riga. Letonia es uno de los países donde muchos están interesados en aprender idiomas. Se puede encontrar un número considerable de academias de idiomas que ofrecen clases de español, incluso hay centros donde se enseña solo español. Es útil para muchos aficionados a la cultura española. Pero ¿qué pasa en la educación superior? ¿Pueden estudiantes elegir español como una lengua que aprender igual que las lenguas más tradicionales para Letonia - alemán y francés?

Riga es la ciudad que tiene el número más grande de universidades, institutos, academias y escuelas de educación profesional. Por eso el autor del trabajo decidió centrarse en la capital del país. Durante la investigación, el autor del trabajo se puso en contacto con las instituciones de educación superior y profesional acreditadas por el Ministerio de Educación de Letonia y a través de comunicación electrónica pudo contactar con profesores de español. Lo que alegre es que muchos de los profesores estaban dispuestos para comunicarse sobre la metodología, con mucho entusiasmo e información útil sobre sus clases. En total 15 profesores rellenaron el cuestionario. Los profesores que trabajan en las siguientes instituciones:

- Latvijas Universitāte
- Rīgas Tehniskā universitāte
- Rīgas Stradiņa universitāte
- Biznesa augstskola "Turība"
- RISEBA
- Baltijas Starptautiskā akadēmija
- Alberta koledža
- Hotel School

El cuestionario contiene dos partes. La primera parte incluye preguntas generales sobre los encuestados: su nacionalidad, estudios, años de experiencia docente, los niveles con los que trabaja el encuestado, uso de aprendizaje cooperativo y los métodos para mejorar el uso de esta técnica.

La primera pregunta incluida en el cuestionario fue sobre el encuestado y sus orígenes. De los 15 profesores, 6 son hablantes nativos, los demás son profesores locales de Letonia (9).

Si hablamos sobre los estudios y formación que han recibido los profesores, la mayoría (11 profesores) son filólogos de la lengua española o de las lenguas romanas, también hay un

caso de estudios de traducción. En la mayoría de casos tienen el grado de máster, especialmente los profesores locales. También dos profesores poseen el grado de doctor. De los profesores nativos, la mayoría son licenciados en los estudios de lenguas. Lo interesante es que a pesar de tener muchas similitudes en formación, algunos profesores han recibido estudios muy distintos de enseñanza de español. Específicamente, estudios de Teología e Ingeniería Mecánica. Al mismo tiempo, muchos profesores, también los profesores con formación tan lejana de filología, mencionan cursos de formación de ELE: Curso de formación de profesores de español como lengua extranjera, cursillos y conferencias de AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español), escuela TANDEM Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Letonia, Jornadas de ELE junto al Báltico Tallin, etc.

Es evidente que la formación profesional es una parte muy importante de enseñanza para los profesores. Ellos no solo enseñan, sino también están en el proceso de aprendizaje perpetuo. Como en cada tipo de enseñanza, el proceso de desarrollo profesional es muy significativo. Los profesores adquieren conocimientos de los distintos contenidos según el nivel del alumnado, calidad de la enseñanza, la enseñanza basada en investigación, la cooperación, diversas necesidades de estudiantes, participación familiar en la enseñanza, tipos y métodos de evaluación, diseño de los materiales, etc. Sin duda es uno de los factores clave que beneficia la enseñanza de español en Riga a través de talleres profesionales y otras reuniones de profesores de ELE. Al mismo tiempo, los profesores no mencionan ningún tipo de talleres o jornadas para los profesores de educación superior aquí en Letonia. El autor del trabajo tampoco ha encontrado información sobre cursillos de este tipo.

De esta manera podemos concluir que la formación profesional de los profesores de español en las instituciones de educación superior y profesional no se diferencia mucho de la formación de profesores de ELE en colegios, escuelas y academias de idiomas. Al contrario, las jornadas y otros cursillos son para todos los profesores juntos.

En la opinión del autor del trabajo, hay varias razones para esta situación: el número de profesores no es grande, pero la demanda está creciendo cada año, muchos de ellos no se especializan únicamente en la enseñanza superior, sino que enseñan en un número de lugares de diferentes niveles de educación, también dan clases particulares, así que no hay mucha demanda de talleres específicamente para la enseñanza superior, sino para el crecimiento profesional general, para todos los niveles y tipos de clase ELE.

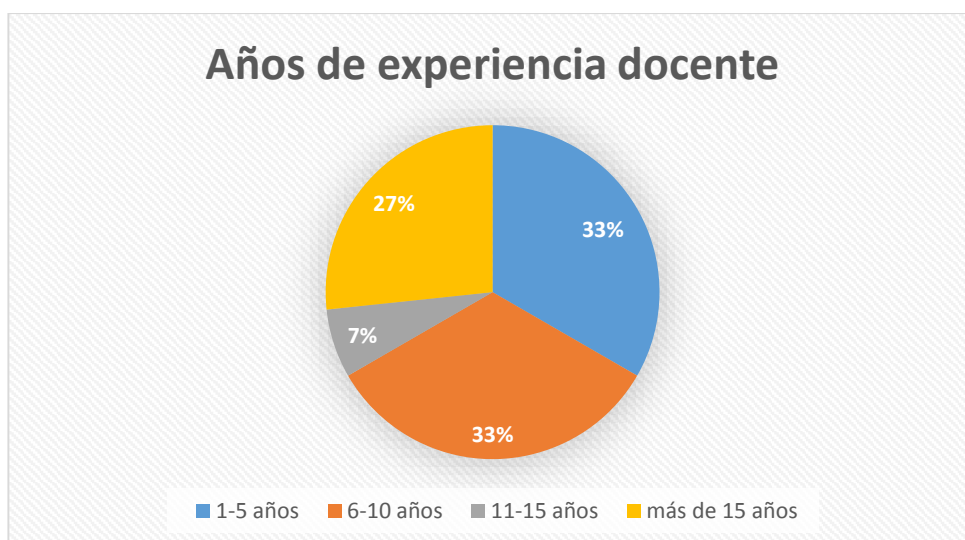


Figura 3.1 Años de experiencia docente

La figura 3.1 de arriba representa los resultados de la pregunta sobre la experiencia de los profesores. Como podemos notar, en la mayoría de casos (66%) la experiencia de los profesores no llega a 10 años. La mitad de este porcentaje son profesores nuevos que han empezado su trabajo profesional recientemente. Al mismo tiempo, un porcentaje bastante notable (27%) son profesores con una gran experiencia docente de más de 15 años. Solo un profesor (7%) ha respondido que su experiencia es entre 11-15 años. Por lo tanto, muchos profesores están al principio de su trayectoria profesional a la vez que existen bastantes profesores con mucha experiencia.

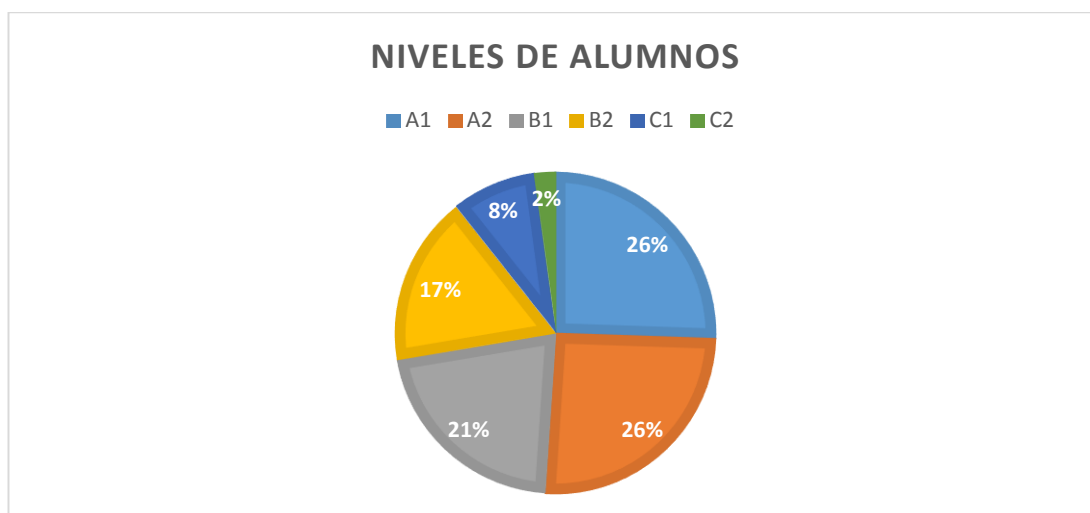


Figura 3.2 Los niveles de alumnos

En cuanto hablamos sobre los niveles de los estudiantes a los que dan clases los encuestados, es obvio de la mayoría son estudiantes de los niveles más básicos: los estudiantes que pertenecen al nivel de acceso A1 (26%) y plataforma A2 (26%). Un porcentaje un poco menor es del alumnado del nivel intermedio B1 (21%) y aún menos (17%) del nivel intermedio

alto B2. La minoría es de los altos niveles de los usuarios competentes de C1 dominio operativo eficaz con 8% y de maestría C2 con solo 2%. Por lo tanto, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes empiezan a estudiar español, pero no muchos tienen la oportunidad de continuar sus estudios hasta conseguir los niveles más altos. En muchos casos, los estudiantes de educación superior y profesional tienen un curso introductorio de la lengua española, de un semestre o dos, con oportunidades de continuar sus estudios en otros lugares o de manera particular. Solo los estudiantes de Filología y Traducción tienen más semestres de estudios y pueden avanzar sus conocimientos de español.

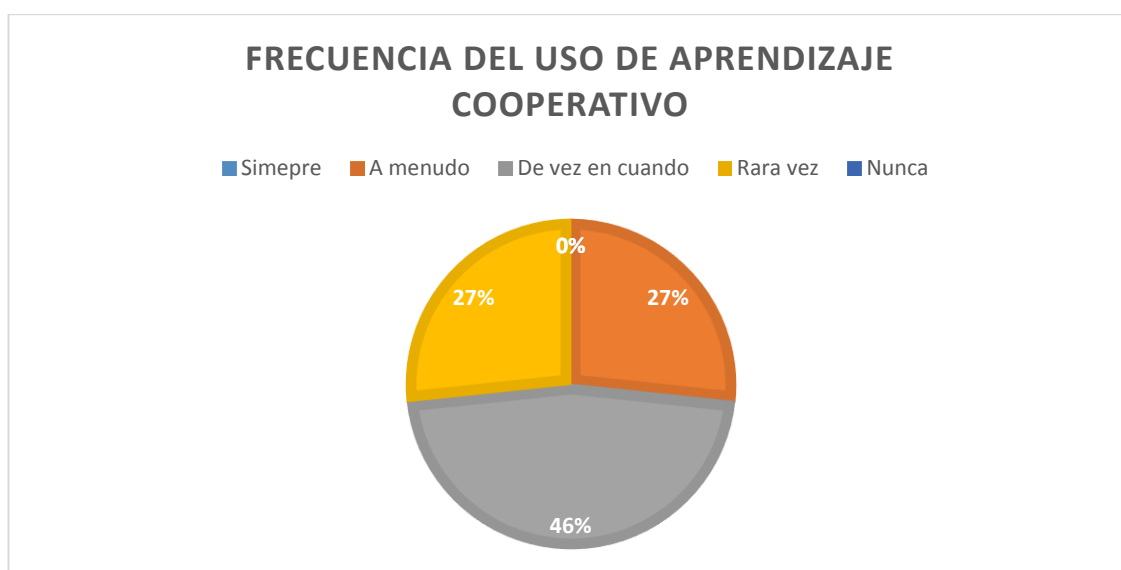


Figura 3.3 Frecuencia del uso de aprendizaje cooperativo

Según las respuestas de los profesores ilustradas por la figura 3.3, la mayor parte de los profesores prefieren utilizar el método cooperativo de vez en cuando. Nadie lo hace en cada clase, tampoco hay encuestados que no lo utilicen en total. El número igual de los encuestados 27% usa el trabajo en grupos a menudo y rara vez.

Entonces, si juntamos los profesores que usan el trabajo en grupos a menudo y de vez en cuando, resulta que la mayoría absoluta de los profesores – 73% - consideran el método cooperativo eficiente para sus alumnos y útil para implementar durante por lo menos una parte de sus clases.

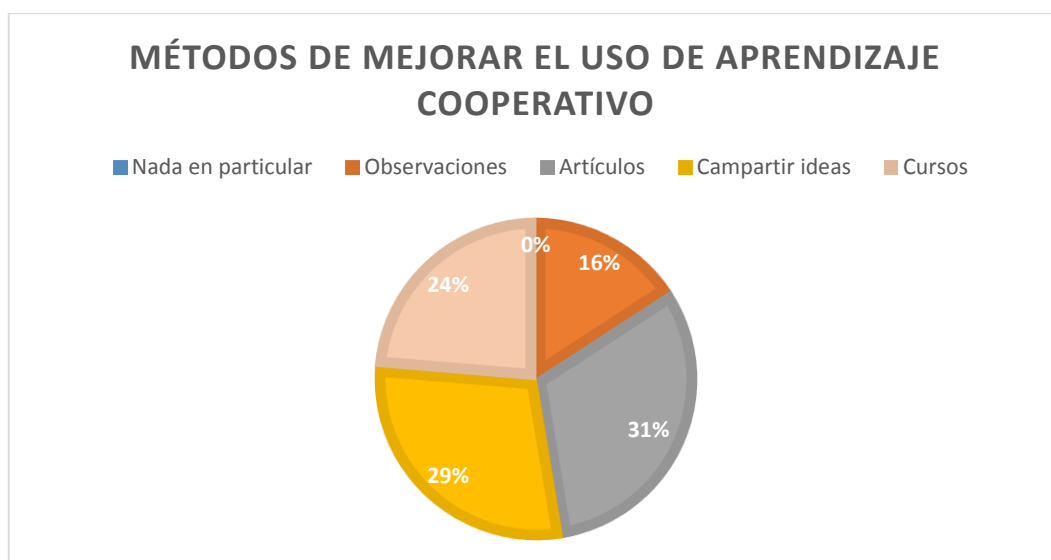


Figura 3.4 Métodos para mejorar el uso de aprendizaje cooperativo

La siguiente pregunta del cuestionario fue sobre el uso del método cooperativo y las estrategias de los profesores en la incorporación del método de aprendizaje cooperativo en su enseñanza. El porcentaje más grande de los profesores prefieren leer artículos y páginas web para profesores (31%). Muchos también comparten ideas con sus compañeros de trabajo (29%). Un poco menos asisten a cursos de formación profesional. Observaciones de clases de otros profesores no son muy populares entre profesores – 16%. Ninguno de los encuestados ha elegido la última opción de no hacer nada en particular para implementar el aprendizaje cooperativo.

La segunda parte del cuestionario fue dedicada exactamente al aprendizaje cooperativo. En esta parte el autor del trabajo seleccionó 16 frases conectadas con la metodología del aprendizaje cooperativo y pidió que los encuestados expresaran su opinión. Los encuestados también tenían oportunidad de escribir comentarios sobre los aspectos que les parecían más importantes

Los resultados (Anexo 2) muestran que a todos los profesores les gusta cuando sus estudiantes trabajan en grupos. Todos están completamente de acuerdo o de acuerdo. Significa que los profesores tienen experiencia positiva con el trabajo de los estudiantes en grupos. Como podemos ver, no hay ningún profesor con opinión neutral o en desacuerdo con trabajo de estudiantes en grupos a pesar de que en una de las preguntas anteriores había profesores que utilizan este método rara vez en sus clases. Los profesores en sus comentarios escriben que no habían pensado mucho en esta cuestión antes y de esta manera podían reflexionar más sobre este tema. Un profesor mencionó que el trabajo en grupos es muy interesante puesto que promueve la colaboración y el aprendizaje por tareas, constituye un periodo de aprendizaje en

el que la interacción entre los estudiantes emula lo que serían las condiciones reales en un medio nativo. Así que es perfecto para practicar conocimientos recién adquiridos y simular situaciones posibles en la vida real.

La mayoría de los profesores (8 de 15) tienen una opinión neutral sobre el uso del aprendizaje cooperativo en grupos grandes. Entonces no creen que sea más efectivo en trabajo con muchos estudiantes. En general, la opinión es que si el grupo es pequeño el aprendizaje será mejor por parte de los estudiantes, pero si el grupo es grande y se pierde concentración sobre lo que se está trabajando, se desvía la atención. Uno de los profesores con gran experiencia (más de 15 años) considera que el número óptimo de estudiantes en una clase de ELE es 6. Es posible garantizar una enseñanza personalizada y de calidad hasta 9 estudiantes, pero a partir de ahí es imposible prestar a cada uno suficiente atención u ofrecer el tiempo de práctica necesario. El método cooperativo no es más efectivo en grupos grandes, y adolece de los mismos problemas que cualquier otro método cuando se aplica en un grupo excesivamente grande. Es muy interesante, especialmente por la razón que en las instituciones superiores/profesionales en la mayoría de casos, por lo menos al principio, los grupos son muy grandes. Un comentario más es que en grupos grandes no es posible utilizar diálogos.

El autor del trabajo opina que es posible, sino que requiere mucha movilidad del profesor porque necesita supervisar a todos al mismo tiempo y prestar atención a sus errores y aspectos problemáticos de trabajo para garantizar trabajo eficaz. Al mismo tiempo hay 2 profesores que están de acuerdo con que este método funciona en una manera eficaz en grupos grandes. Consideran que así cada uno de los miembros del grupo pequeño es más responsable y trabajador y no se pueden relajarse demasiado.

Hablando de la siguiente pregunta, los profesores no tienen una opinión unida sobre si cada vez que los estudiantes trabajan en grupos, tienen sus propios papeles (líder, orador, cronometrador, etc.) o no: 1 profesor es totalmente de acuerdo, 4 son de acuerdo, 4 tienen opinión neutral y 6 están en desacuerdo. Algunos de los profesores piensan que los estudiantes necesitan cambiar de roles para conseguir nuevas experiencias y conocimientos. Por otro lado, otros creen que cuando los estudiantes ya tienen una dinámica de trabajo en equipo es cuando se asumen estos roles y cuando se alcanza este momento el trabajo sucederá de forma más fluida, pero llegar a este punto toma tiempo. Hay que pensar que siempre influirá tanto manera positiva como negativamente las diferentes nacionalidades de los estudiantes, la diferencia de edad entre ellos, su profesión o jerarquía, etc.

Según las respuestas, para muchos encuestados (8) es difícil evaluar trabajo de estudiantes ne grupo. Para algunos es menos difícil si el número de estudiantes es menor. Pero hay casos

cuando hay estudiantes que casi no participan o participan formalmente esperando que los demás miembros lo hagan todo, así que evaluación de su contribución no es posible.

La mayoría de los encuestados tienen una opinión parecida sobre el aspecto social del método. 13 de ellos expresan su acuerdo con que el método mejora las relaciones y habilidades sociales de los estudiantes.

Ellos creen que el trabajo en grupos permite desarrollar las habilidades de comunicación. Los estudiantes tienen que comunicar, expresar su opinión, participar activamente en la tarea. Además, ellos hablan uno con otro y aprenden como trabajar en grupo, como intercambiar ideas. Una observación hecha por un encuestado es que las relaciones sociales mejoran cuando los estudiantes se ven obligados a trabajar juntos. No tienen otra salida de la situación que comunicarse para completar la tarea.

En general, los encuestados no tienen mucho tiempo disponible para preparar a los estudiantes para trabajar eficazmente en grupos (9 encuestados). A la vez, para 5 profesores la situación es distinta. Gran parte de los encuestados (1 totalmente de acuerdo y 8 de acuerdo) opinan que la implementación de aprendizaje cooperativo requiere no solo bastante tiempo, sino también mucho esfuerzo y 5 tienen opinión neutral. Por esa razón se puede empezar con fragmentos pequeños, utilizar el método a veces, cuando es lógico y apropiado.

Los profesores no tienen opinión clara sobre la cuestión si la enseñanza cooperativa es una forma efectiva de comprobar si los estudiantes conocen bien o no el material. Puede ser por poca implementación del método o por dificultades en distinción del papel de un estudiante concreto en el trabajo de grupo.

Los profesores mencionan ejemplos de situaciones distintas. Por ejemplo, los estudiantes, que trabajan en grupos a veces no conocen el material (ellos no han asistido a la clase o no han trabajado en casa), pero se puede aprenderlo en grupos durante un tiempo bastante corto, esto es una ventaja para los estudiantes que pueden recoger rápidamente la información nueva. Pero en el caso de los que no quieren trabajar es una gran oportunidad no hacer nada y después haciendo su papel que los otros les han dado dar la ilusión al profesor de que ellos saben el material.

Otros profesores están muy seguros de que este tipo de dinámicas es perfecta para evaluar al estudiante porque el aprendizaje del idioma es una actividad social y que lo importante para el profesor es saber si el estudiante es capaz de comunicarse independientemente de su nivel al igual que para el estudiante estos ejercicios le ayudan a construir la confianza de emplear sus conocimientos para comunicarse efectivamente.

De esta manera, los estudiantes también de los niveles más básicos pueden probar sus esfuerzos en comunicación en simulaciones de situaciones de la vida cotidiana y llegar a sentirse más seguros de sus conocimientos.

Solo 3 encuestados creen que la formación para el aprendizaje cooperativo que han recibido les ha preparado completamente para implementarlo. Es evidente que para los profesores la formación profesional significa mucho y siempre necesitan más información y más fuentes para su crecimiento.

Profesores mencionan que solo recientemente empezaron a recibir más posibilidades de aprender sobre este método, especialmente por artículos y la literatura para docentes. Un comentario de un profesor nota que en sus años de estudio en la universidad no han investigado este método.

Los profesores no estaban seguros si el trabajo en grupos es la mejor manera de comprobar los conocimientos del alumnado, pero en el caso de ayudar a los estudiantes a obtener una comprensión más profunda del material, la mayoría (11 encuestados) está de acuerdo.

A través de su interacción, como explicó en sus comentarios uno de los profesores, los estudiantes se contagian unos a otros. Además los profesores destacan el hecho de que dentro de los grupos hay unos líderes que ayudan a los demás a comprender mejor el material sobre el que trabajan, también es cierto que hay estudiantes que han aprendido más rápido. Después de trabajar en el grupo, el conocimiento ya es de todos. Evidentemente, muchos estudiantes letones hacen preguntas rara vez, pero trabajando en grupo, pueden confiar sus dudas en sus compañeros y así resolver dificultades y adquirir nuevos conocimientos.

La siguiente cuestión es sin embargo lo más problemático en el uso del método. La mayoría (11) creen que muchos estudiantes esperan que otros miembros del grupo hagan todo el trabajo. Solo un profesor está en desacuerdo con esta opinión. Muchos nombran esta razón como más válida para limitar el uso del trabajo en grupo. Al mismo tiempo, creen que es inevitable en grupos de adultos encontrar estudiantes con distinta motivación, capacidad e interés dentro del mismo grupo. Así mismo, no podemos esperar que el método cooperativo sea igual de atractivo y efectivo para todos los estudiantes. Podemos resumir que la implantación de este método también depende de personalidades de los estudiantes, clima en la clase, sus relaciones, su motivación y muchos aspectos más.

El aprendizaje cooperativo pone demasiado énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos. Así piensan 9 encuestados. Según los profesores, aprender una lengua no es solo interacción.

Para los profesores, el autodidactismo y el empeño personal pueden ser fuentes de progreso muy superiores a las que proporciona la interacción social. Muchos especialistas señalan la oportunidad de completar varias tareas junto a sus compañeros como un aspecto que reduce el nivel de estrés, pero los profesores también indican diferencias entre personas. No podemos olvidar la existencia de personas introvertidas para los cuales el trabajo en grupo produce un nivel de estrés más alto.

Como podemos ver, muchos de los profesores son muy cuidadosos hablando del aprendizaje cooperativo. A pesar de esto, casi todos (14) indican que este método está apropiado para la clase de ELE. No obstante, hay que tener en cuenta la dinámica interna del grupo y su nivel de conocimiento. Además el número de clases tiene gran importancia también.

Los profesores que están más a favor de lo cooperativo destacan el hecho que el aprendizaje del idioma español debe ser una actividad social, interesante y divertida. Una razón es que esta es la percepción cultural que la gente tiene acerca del idioma y sus hablantes. Si ya al principio de sus estudios los alumnos no reciben lo que están esperando, puede resultar en pérdida de interés en el idioma. Ya desde los primeros días de estudios tienen que ver que pueden usar lo aprendido de manera práctica.

Si pasamos a los métodos de enseñanza, los encuestados están de acuerdo y también lo ponen en sus comentarios que hay que saber cambiar de métodos para conseguir el mejor resultado. El uso de aprendizaje cooperativo es solo una parte pequeña en la enseñanza.

Cinco profesores son de la opinión que el uso del aprendizaje cooperativo lleva demasiado tiempo de preparación para el profesor. La mayoría (7) tiene una opinión neutral. Los encuestados señalan que el desarrollo de actividades específicas requiere muchísimo tiempo y al no encontrar nada adecuado en los manuales, el profesor cada vez vuelve a crear las tareas por sí mismo. Por otra parte, los profesores piensan que eso podría ser más útil, viendo cómo usan la lengua meta y lo recién aprendido.

A pesar de eso no todos tienen la oportunidad de desarrollar sus propios materiales por varias razones, algunas de las mencionadas por los profesores son los bajos salarios, el pluriempleo y la falta resultante de tiempo y de motivación.

Solo 3 encuestados opinan que el aprendizaje cooperativo da demasiada responsabilidad a los estudiantes. Los demás tienen una opinión neutral, o no están de acuerdo. Los profesores creen que no es fácil controlar todo el proceso del trabajo, especialmente cuando dan mucha libertad al alumnado.

Para resumir, los profesores de educación superior y profesional de Riga en el momento actual no tienen una opinión unida sobre el aprendizaje. Unos están a favor de este método y lo utilizan en todos los grupos y niveles, otros seleccionan grupos según los niveles y usan el

método con al alumnado de nivel más alto de vez en cuando para variar las tareas y cambiar el ambiente. Por otra parte, tienen interés y muchos expresan el deseo de aprender más sobre la implementación del método. Hay varias razones que impiden este proceso.

Primero, los estudiantes adultos que no siempre tienen esta experiencia anterior, así que resulta difícil motivarles en tareas de este tipo. Además, requiere bastante tiempo la planificación de clases de este tipo por parte del profesor que, en su turno, no lleva a disponer a los profesores para probar a implementar este método más.

CURSO DE ELE PARA PRINCIPIANTES

La segunda parte de la parte empírica está dedicada al uso práctico de aprendizaje cooperativo en clase de ELE. El método más adecuado para la investigación actual es el estudio de caso que investiga el comportamiento de las personas de un grupo social en un contexto específico. Según Yin (2003: 1), es uno de los métodos de investigación más complejos para ser aplicado.

Yin distingue estudios de caso de otros métodos de investigación basándose en la tendencia del primer método para tratar de responder a las preguntas de “por qué” y “cómo”(ibid.). La investigación en su naturaleza es explicativa, exploratoria o descriptiva. Dado que el objetivo del presente trabajo de investigación es investigar la aplicación y el éxito de los materiales y tareas en las aulas basados en el aprendizaje cooperativo de la enseñanza de las habilidades básicas, describe el proceso de investigación, ajustando así la descripción.

El objeto de la investigación es un grupo de estudiantes de una escuela de turismo y hostelería. Antes de empezar el proceso de aprendizaje, durante la primera clase, el profesor eligió el método de realizar una entrevista previa con los estudiantes para tener una idea clara de sus orígenes, objetivo de aprender español y expectativas del curso. El grupo está compuesto por miembros de seis diferentes grupos de diferentes programas de turismo y hostelería del primer año de estudios. Los estudiantes tienen entre 18 (la mayoría) y 26 años, son de distintos países: Letonia (7), Kazakstán (3), Uzbekistán (8) y Nigeria (2).

El curso de ELE para principiantes dura un semestre, desde febrero hasta principios de mayo. Ninguno de los 20 estudiantes tiene conocimiento alguno del español. Así que el objetivo del curso es que los estudiantes obtengan el nivel A1 al terminar el semestre para ser capaces “de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente”, para poder “presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, objetos que les rodean y las personas que conocen”, tanto como poder “relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar” (MCER, 2002:26).

El curso es una introducción a la lengua española y es el único curso de español en el programa de estudios. Los estudiantes pueden continuar los estudios luego en academias de idiomas, con clases particulares, etc, por eso la penúltima lección está dedicada a las oportunidades de estudios de ELE para obtener niveles A2, B1, B2, C1 y C2. Muchos de los estudiantes van de prácticas a trabajar en hoteles en diferentes países, incluso en España (11 de 20 estudiantes).

Entonces su objetivo es poder comunicarse de manera simple usando palabras básicas con los compañeros de trabajo y/o clientes españoles que no hablan inglés. Todos los

estudiantes conocen palabras como casa, fiesta, siesta, gato, hola o amor por canciones populares y series de televisión. Tienen actitud muy positiva, pero al mismo tiempo creen que español es una lengua muy fácil. Los 9 estudiantes que no van de prácticas a España han elegido esta asignatura entre otras optativas como alemán y francés. Este hecho puede resultar problemático y puede obstruir el aprendizaje.

El español como cada lengua tiene reglas y excepciones, dicho en otras palabras, mucho que aprender para los estudiantes. El creer que todo va a ser sencillo puede provocar una más rápida pérdida de motivación por parte del estudiante.

No solo adquirirán conocimientos lingüísticos, sino también ya durante las primeras clases conocen cosas relacionadas con la sociolingüística y pragmática para estar preparados para su estancia. Para lograr estos objetivos, el autor del presente trabajo elaboró el siguiente plan:

1. Frases básicas, verbos, nacionalidades, países, profesiones
2. Objetos de clase, números
3. Mi familia
4. Descripciones, aspecto físico, carácter
5. Casa
6. Direcciones y lugares en la ciudad
7. Repaso
8. Examen en la mitad del curso
9. Las Compras y tiendas
10. Lugares de interés
11. Viajes
12. España
13. Madrid
14. El mundo hispanohablante
15. Repaso y posibilidades de estudiar español
16. Examen oral y escrito

Durante el curso los estudiantes se ponen a prueba en dos ocasiones: a la mitad del curso y al final del mismo. Antes de los exámenes, los estudiantes repasan el material que les permite recordar toda la información necesaria para aclarar todos los elementos que no han sido bien adquiridos, despejar dudas y hacer preguntas al profesor.

El curso tiene los siguientes objetivos:

1. Desarrollar habilidades en los temas dados hablando;
2. Desarrollar habilidades relacionadas con los temas de escuchar;

3. Desarrollar habilidades de lectura sobre distintos temas;
4. Desarrollar habilidades de escritura en distintos temas.

El aprendizaje de los temas desarrolla también las habilidades sociales de los estudiantes ya que mientras trabajan en grupos o en parejas aprenden nuevas cosas no solo del profesor, sino también de sí mismos.

La cooperación dentro de un grupo es un proceso complejo y a menudo los profesores son testigos de resultados positivos: los estudiantes se vuelven más sociables, más responsables del resultado del trabajo conjunto, tienen más confianza en sus conocimientos, son más orgullosos de la contribución que hacen en el trabajo. Además, el aprendizaje cooperativo mejora las cualidades de liderazgo de los estudiantes.

En el resultado de los trabajos en grupo en la presentación de dichos trabajos en grupo, es esencial que los estudiantes sean capaces de clasificar y dividir la información reunida para elegir los temas principales y así presentarlos de una manera adecuada.

Por lo tanto, el uso de los elementos de aprendizaje cooperativo produce un gran impacto en la personalidad del estudiante, se desarrolla mucho y deja huella en el carácter del estudiante, por no mencionar que el conocimiento mejora notablemente.

Durante las clases los estudiantes necesitan comunicarse mucho, por eso el aula es importante también. Aquí podemos ver el plan del aula. Se ve que los estudiantes pueden trabajar en grupos de 4 muy fácilmente. Si el grupo necesita ser más grande, los cambios en su sitio no son grandes, tampoco es difícil.

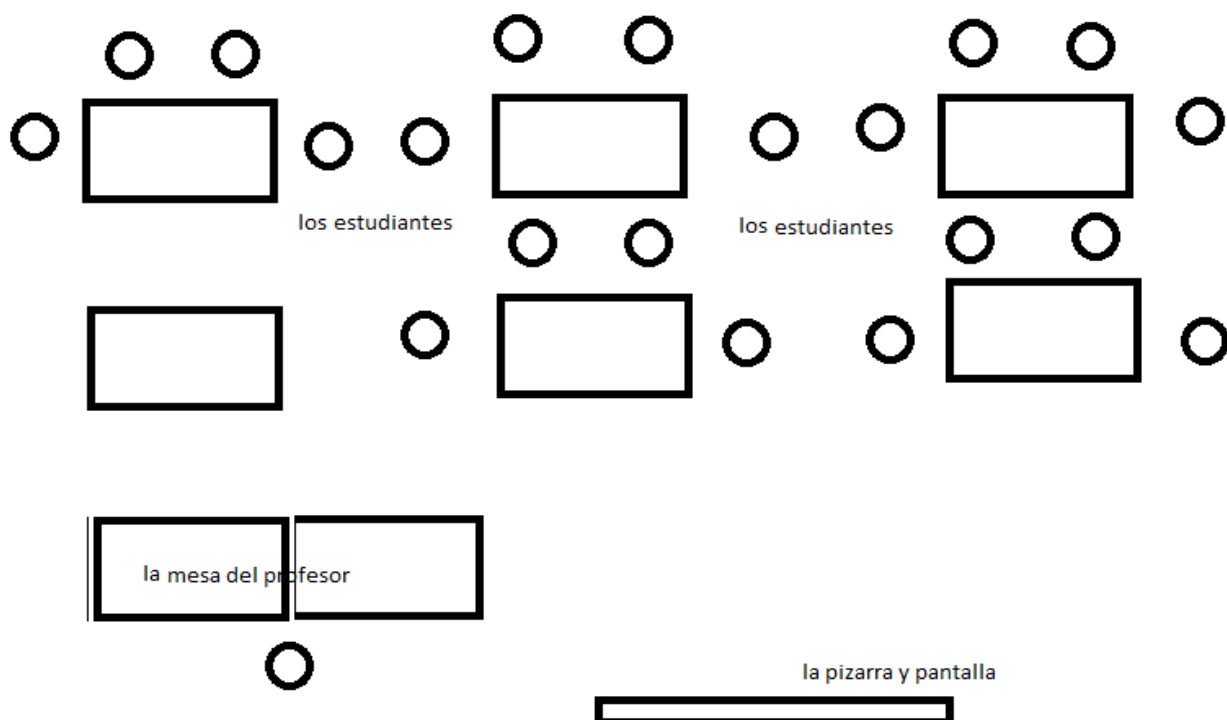


Figura 3.1 El plan del aula

Cada lección dura tres horas. Los estudiantes tienen una lección a la semana. Como la duración de la clase es bastante larga, es mejor cambiar de actividades con más frecuencia, así el alumnado no pierde la atención. A lo largo del curso se han utilizado los siguientes tipos de tareas con los elementos de aprendizaje cooperativo, enseñando los temas antes mencionados:

1. Tema 1. Frases básicas, verbos, nacionalidades, países, profesiones

Actividad 1

Objetivo: introducir el vocabulario para un primer contacto.

Duración: 7 minutos.

Dinámica: Los estudiantes están sentados en grupos de cuatro, preferiblemente en asientos móviles.

Descripción: Los estudiantes se forman en grupos de cuatro, se les da hojas con un conjunto de verbos y un conjunto de imágenes. Los estudiantes deben emparejar los verbos con las imágenes que les correspondan. A continuación, los estudiantes ven una presentación de Power Point donde aparecen las imágenes y dicen los verbos apropiados que aparecen en la pantalla también.

Actividad 2

Objetivo: consolidación de las nuevas palabras.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: Los estudiantes están sentados en grupos de cuatro.

Descripción: Los estudiantes hacen preguntas sobre sí mismos utilizando los verbos que han aprendido. A continuación, los alumnos dan la información sobre lo que han escuchado. Como son de diferentes programas, muchos de ellos no se conocen, así al final de la actividad, cada grupo presenta la información sobre sus nuevos compañeros.

Actividad 3

Objetivo: comprobar el conocimiento de la materia, la integración de los conocimientos obtenidos en la primera actividad.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de tres sentados alrededor de la mesa.

Descripción: Los estudiantes tienen imágenes de personas que están realizando una de las acciones de los verbos que han aprendido. Tienen que crear una historia corta sobre la persona en la foto: indicar su nombre, nacionalidad, país de procedencia, ocupación y lo que le gusta hacer a esta persona en su tiempo libre. Los miembros de los grupos discuten y comparten ideas. Después de tener todo preparado, presentan sus historias para otros grupos. Los otros grupos escuchan atentamente y rellenan un cuadro con la información sobre las protagonistas de las historias de otros grupos. El profesor revisa los cuadros rellenos.

2. Tema 2. Objetos de clase, asignaturas, números

Los estudiantes ya han discutido los objetos en el aula, en el escritorio, los títulos de las asignaturas de turismo y hostelería que tienen y los números del 0 al 20.

Actividad 1

Objetivo: comprobar los conocimientos adquiridos.

Duración: 10-15 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro.

Descripción: Los estudiantes aportan ideas en grupos: sin usar sus apuntes ni móviles, tienen que pensar en las palabras que recuerdan de la lección anterior. Gana el grupo que recuerde más.

Actividad 2

Objetivo: adquisición de la habilidad de cómo explicar palabras en el nivel elemental, la colocación de los estudiantes en una situación real.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de tres-cuatro sentados juntos.

Descripción: Cada grupo recibe dos o tres imágenes de objetos en el aula. Los estudiantes no se los deben mostrar a nadie. Los compañeros de grupo deben describir sus objetos con palabras hasta que otros lo adivinen.

Actividad 3

Objetivo: etiquetar las palabras y combinar las nuevas palabras con los objetos. Consolidación del material presentado.

Duración: 7 minutos.

Dinámica: grupos de tres.

Descripción: Las tarjetas con las palabras clave que se refieren a los objetos se les dan a cada grupo. Los estudiantes deben etiquetar los objetos. El grupo más rápido gana.

Actividad 4

Objetivo: consolidación de los conocimientos de los números.

Duración: 7 minutos.

Dinámica: grupos de dos-tres

Descripción: Un representante del grupo tiene que pensar en un número entre 0 y 20. Los demás tienen que adivinar el número correcto usando los números y frases como 'menos que', 'más que'. Cada miembro de grupo piensa en dos números.

3. Tema 3. Mi familia

El tema "Mi familia" es uno de los temas más importantes en toda adquisición de la lengua extranjera. Muy a menudo, al hablar en una situación de la vida real personas hablan acerca de sus familias.

Actividad 1

Objetivo: enriquecer el vocabulario sobre el tema.

Duración: 15-20 minutos.

Dinámica: grupos de tres.

Descripción: Los alumnos se dividen en grupos. En todos los grupos hacen un dibujo del árbol genealógico de una familia escuchando un texto sobre dicha familia del profesor (los hechos no deben ser reales) con nombres y parentescos de los familiares en la forma mencionada.

Actividad 2

Objetivo: representación de una situación de la vida real, presentaciones.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cinco.

Descripción: Cada grupo forma una familia y cada compañero del grupo se introduce a sí mismo describiendo sus tareas y actividades en esta "familia". Otros grupos adivinan la relación de esta persona con los otros "miembros de su familia".

4. Tema 4. Descripciones, aspecto físico, carácter.

Actividad 1

Objetivo: repaso de vocabulario, desarrollo de habilidades de comunicación.

Dinámica de tiempo: 10 minutos

Dinámica: los estudiantes están sentados en grupos de dos uno frente al otro.

Descripción: Un estudiante tiene una imagen de una persona y el otro estudiante tiene una hoja de papel. El primer estudiante dicta la descripción de esta persona a la pareja y después de que hayan terminado, comparan el dibujo con el original.

Actividad 2

Objetivo: desarrollar habilidades para escuchar mientras se trabaja en un grupo.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: grupos de tres-cuatro

Descripción: Grupos de estudiantes escuchan las descripciones de la gente y etiquetan a las personas adecuadas en el orden necesario. Luego comparan los resultados. Utilizan las palabras que el profesor les ha dado antes de la tarea.

Actividad 3

Objetivo: poner en práctica el vocabulario aprendido

Duración: 15-20 minutos.

Dinámica: grupos de tres

Descripción: Cada persona escribe un nombre en una nota adhesiva. Este podría ser el de una persona famosa (preferiblemente del mundo hispano) o una persona de su clase. Pegan la notas

en la frente de otros compañeros que a su vez hacen preguntas acerca de la persona que él / ella tiene en la nota en la frente. Los estudiantes utilizan todos los conocimientos que tienen para adivinar el nombre.

Actividad 4

Objetivo: una mayor consolidación del material en otro contexto.

Duración: 10-15 minutos.

Dinámica: sentado en grupos de cuatro.

Descripción: En grupos, los estudiantes eligen a una persona de su clase y describen a esta persona usando las palabras que han aprendido. Los estudiantes de otros grupos deben adivinar el nombre.

Actividad 5

Objetivo: pulir el conocimiento del tema y combinarlo con los conocimientos previos.

Duración: 25 minutos.

Dinámica: grupos de dos sentados uno frente al otro.

Descripción: En grupos, los estudiantes seleccionan la imagen de una persona famosa y describen a esta persona con otros estudiantes. Los demás estudiantes deben adivinar de que persona se trata. A continuación se muestra la imagen de la persona.

Actividad 6

Objetivo: desarrollo de las habilidades de lectura y habilidades de discusión.

Duración: 10 minutos.

Dinámica: grupos de tres

Descripción: En grupos, se dan textos a los estudiantes con la descripción de personas famosas con las fotos. Tienen que nombrar a las personas.

5. Tema 5. Casa

Este tema también es bastante típico para cualquier curso para principiantes. Hay numerosas actividades de trabajo en grupo sobre el tema. Éstos son algunos de ellos:

Actividad 1

Objetivo: revisión del conocimiento de elementos de mobiliario.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: grupos de 3-4

Descripción: Un texto sencillo que menciona muebles y partes de una casa leído por el profesor (podría ser una grabación). Los estudiantes tienen el plano de una casa sin muebles que deben colocar posteriormente según el texto vaya indicando.

Actividad 2

Objetivo: practicar el vocabulario de la casa y fomentar el trabajo en grupo

Duración: 10 minutos.

Dinámica: los estudiantes están sentados en grupos de 2-3

Descripción: Un estudiante tiene una imagen con una casa con algunas muebles. El otro miembro de grupo (o dos) tienen la misma imagen con algunos muebles que faltan en la primera imagen. Deben descubrir qué muebles faltan sin mirar las imágenes de sus compañeros.

Actividad 3

Objetivo: desarrollar la creatividad de los estudiantes sobre el tema. Se puede utilizar como una tarea al final de la discusión del tema.

Duración: 30 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro / cinco sentados juntos.

Descripción: Los estudiantes están ocupados con el proyecto "Casa del futuro"/"Casa inteligente". Al terminar, lo presentan.

6. Tema 6. Direcciones y lugares de la ciudad.

Las direcciones es un tema importante, necesario en la vida cotidiana.

Actividad 1

Objetivo: dar direcciones

Duración: 5-7 min

Dinámica: grupos de 2-3

Descripción: cada grupo de 2-3 tienen una hoja con un laberinto. Un miembro del grupo tiene que cerrar los ojos. El segundo compañero (o dos) dan direcciones para salir del laberinto.

Actividad 2

Objetivo: desarrollo de habilidades comunicativas, visualización de objetos / lugares.

Duración: 25 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro.

Descripción: Cada grupo piensa en un destino fuera del edificio en que se encuentran y piensa en cómo describirlo. A continuación, los estudiantes describen sus rutas y la tarea de los otros es adivinar el lugar del destino.

Actividad 3

Objetivo: dar direcciones y practicar el vocabulario lugares de la ciudad

Duración: 30 min

Dinámica: grupos de 2-3

Descripción: Cada grupo tiene una lista de lugares en Riga. Usando mapas de Riga los estudiantes tienen que describir rutas a lugares dados.

Actividad 4

Objetivo: dar direcciones y practicar lugares de la ciudad

Duración: 30 min

Dinámica: grupos de 2-3

Descripción: Los estudiantes tienen mapas con objetos marcados por sus títulos, otros sin ellos. Necesitan comparar la información que tienen en sus mapas para conseguir la información completa. Al terminar la tarea, escriben una descripción de la ciudad.

7. Tema 7. Repaso

Es importante planificar la lección de revisión de tal manera que los estudiantes pudieran actualizar la información básica antes de la prueba.

Si la clase es grande, el trabajo en grupo tiene más valor.

Actividad 1

Objetivo: palabras de intercambio de ideas, la revisión del vocabulario.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro.

Descripción: Todos los grupos están trabajando simultáneamente en un tema. Ellos eligen un tema y el profesor pone una carta. Los estudiantes de cada grupo deben nombrar una palabra que comienza con esta carta que se relaciona con el tema. El grupo que menciona una palabra última será el ganador. El mismo se puede hacer con otros temas. Es preferible seleccionar algunas 4-5 letras.

Actividad 2

Objetivo: desarrollar materiales, desarrollo de la creatividad, desarrollo de habilidades de presentación, desarrollo de las habilidades de evaluar el trabajo de los compañeros.

Duración: 30 minutos.

Dinámica: los grupos están en círculos sentados alrededor de mesas.

Descripción: La clase se divide en grupos. Cada grupo elige un tema y realiza una pequeña presentación. Podría ser un juego de rol, podría ser un conjunto de tareas para los otros grupos. Al final de la actividad los estudiantes evalúan las presentaciones y comentan su evaluación.

8. Tema 8. Examen trimestral

Las cuatro habilidades son revisadas durante el examen. El profesor obtiene información detallada sobre la adquisición de los temas antes mencionados.

9. Tema 9. Las compras y tiendas

El vocabulario sobre el tema es muy amplio. En la etapa inicial se hablan de los nombres de las tiendas / departamentos, algunos productos básicos y prendas básicas.

Actividad 1

Objetivo: comprobar el conocimiento del vocabulario.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro / cinco.

Descripción: Un juego de cartas con productos / ropa se da a los grupos. El profesor escribe un artículo de ropa o un producto, y los estudiantes tienen que elegir la tarjeta correspondiente.

Actividad 2

Objetivo: desarrollar la capacidad de escuchar, desarrollo de habilidades de impartir información.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: los grupos se forman dos veces.

Descripción: La primera vez los estudiantes están divididos en cinco grupos de cuatro. Cada grupo lee un texto sobre una cafetería/restaurante distinto. Tienen una discusión sobre este lugar: los clientes potenciales, el local, los precios, qué tipo de cafetería/restaurante es, lo que distingue a este lugar de otros, etc. Al terminar de hablar, los miembros de cada grupo tienen que recordar el número que les ha dado el profesor: uno, dos, tres, cuatro o cinco. Todos los estudiantes que tienen el número uno forman un grupo nuevo, lo mismo pasa con los demás. De esta manera se forman cinco grupos de cuatro personas. En cada grupo hay cuatro representantes de cada uno de los grupos anteriores, así que cada uno de ellos tiene información sobre una cafetería distinta. Al principio intercambian información sobre los lugares y luego rellenan un cuadro sobre las cafeterías y restaurantes.

Actividad 3

Objetivo: simulación de situaciones de la vida real.

Duración: 20-30 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro / cinco.

Descripción: Los estudiantes imitan situaciones típicas en un supermercado, en una cafetería, un restaurante usando las expresiones antes dadas por el profesor. Podría ser un juego de rol o un diálogo / conversación.

Actividad 4

Objetivo: desarrollar la creatividad de los estudiantes, aplicación de los conocimientos en práctica.

Duración: 30 minutos.

Dinámica: grupos de tres-cuatro

Descripción: Los estudiantes son futuros expertos en turismo y hostelería. El sueño de mayoría es tener su hotel. Muchos hoteles tienen tiendas o cafeterías/restaurantes. Trabajan en grupos y presentan un mini proyecto sobre lo que tendrá su futuro hotel.

Actividad 5

Objetivo: desarrollo de habilidades de búsqueda de la información necesaria, tratamiento de datos.

Duración: 40 minutos.

Dinámica: grupos de tres trabajan en el aula de ordenadores

Descripción: Grupos de estudiantes trabajan en una clase de ordenadores y recogen algunos datos interesantes sobre el tema elegido relacionado con la comida española. Luego continúan trabajando en la presentación. Presentan el tema en formato Power Point con imágenes y la información recogida en páginas web españolas.

10. Tema 10. Lugares de interés

El tema trae a los estudiantes a los lugares de interés.

Actividad 1

Objetivo: aplicación de los conocimientos lingüísticos en la vida real.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro

Descripción: Como todos estudiantes han vivido en Riga durante algún tiempo, conocen la ciudad y lugares de interés. Cada grupo necesita escribir 3 hechos sobre los lugares de interés en Riga. Otros grupos necesitan decir si la información es verdadera o falsa.

Actividad 2

Objetivo: desarrollo de habilidades de trabajar de forma independiente y luego pasar la información individual de los compañeros de grupo y procesarla.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro.

Descripción: Grupos de estudiantes describen lugares de interés y el resto adivina dichos lugares. Cuando los adivinan, los estudiantes muestran estos lugares. En este caso también pueden practicar sus conocimientos del tema de direcciones.

Actividad 3

Objetivo: exponer a los estudiantes al material auténtico.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de 3

Descripción: Se muestra al grupo de estudiantes un documental sobre algunos lugares de interés de diferentes países. Todos toman apuntes. Al terminar, se dividen en grupos para discutir lo visto y comprendido. Tienen que rellenar un cuadro con los lugares mencionados en el documental. Los grupos comparan la información que tienen y al final reciben una hoja con la información completa. Comparan los resultados. Como siempre, bajo supervisión del profesor

para resolver dudas, responder preguntas, ver partes pequeñas del documental una vez más para aclarar errores.

Actividad 4

Objetivo: desarrollo de habilidades comunicativas fuera del aula

Duración: 15-20 en clase

Dinámica: grupos de cinco. Todo el trabajo está hecho en casa/en la ciudad. En el aula los estudiantes se colocan en grupos y muestran sus videos.

Descripción: Su tarea para casa es trabajar en grupos y preparar un video corto (2-3 minutos) sobre los lugares de interés de Riga. Antes de mostrar los videos, cada grupo lo presenta, describe su idea y enseña sus respectivas películas a los otros grupos. Al final hay una discusión y votación del mejor video.

11. Tema 11. Viajes

Este tema está esencialmente relacionada con el tema anterior.

Actividad 1

Objetivo: desarrollar la habilidad de evaluar el trabajo de otras personas.

Duración: 10 minutos.

Dinámica: se forman dos círculos, uno dentro del otro.

Descripción: Los alumnos se dividen en grupos. Un grupo está dentro del otro. La tarea del grupo interno es pensar en palabras que estén relacionadas con el tema. El límite de tiempo es 2 minutos. A continuación, el grupo interno presenta el trabajo, y el grupo externo da su opinión, comenta sobre el trabajo del grupo interno, y señala aquellas personas que más contribuyeron a la tarea.

Actividad 2

Objetivo: unir el conocimiento teórico y la vida real, el desarrollo de la habilidad de explicar la elección de manera persuasiva.

Duración: 15 minutos.

Dinámica: grupos de cinco

Descripción: Después de que los estudiantes enumeren lugares dónde han estado, se dividen en grupos y después de la discusión cada grupo elige un lugar al que siempre han querido viajar, y explican el porqué de su elección.

Actividad 3

Objetivo: desarrollar la creatividad y la simulación de situaciones de la vida real.

Duración: 30 minutos.

Dinámica: los estudiantes están en grupos de cuatro repartidos por el aula.

Descripción: Los grupos hacen juegos de rol de situaciones personas que pueden ocurrir durante un viaje (hoteles, aviones, trenes, compra de billetes)

Actividad 4

Objetivo: encontrar y seleccionar la información necesaria, presentarla a los demás, persuadir a otros.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro

Descripción: cada miembro del grupo tiene un papel concreto. Uno es una persona popular y rica que quiere hacer un viaje. Dos miembros del grupo son representantes de agencias turísticas rivales, necesitan encontrar más razones para persuadir al cliente para que elija su agencia. El último miembro del grupo es el asistente personal del cliente rico. Tiene muchas preguntas dirigidas a los representantes de agencias, ayuda su jefe a elegir la mejor agencia de viajes. Al final, los representantes de las agencias ganadores presentan brevemente sus propuestas de viaje para los demás.

Actividad 5

Objetivo: el uso de los ocio de tiempo libre más populares entre estudiantes - escuchar música en los objetivos educativos desarrollando las habilidades de escuchar.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de 2-3

Descripción: Los estudiantes reciben una hoja con la canción “De viaje” del grupo Sin Bandera. La letra no está completa. Tienen dibujos en lugar de palabras (por ejemplo, turista, tren, hotel, cama, fronteras, etc). Leen el texto de la canción y necesitan adivinar el significado de las palabras dibujadas. Después la escuchan y comprueban los resultados. Añaden las palabras que no han adivinado. Los grupos intercambian sus hojas. Cada grupo recibe las respuestas correctas y marca los errores en la hoja.

Actividad 6

Objetivo: obtención de la información necesaria, desarrollo de enfoque creativo.

Duración: 30 minutos.

Dinámica: grupos de tres, trabajan en la clase de ordenadores

Descripción: Los estudiantes buscan información interesante sobre viajes y geografía por la red. Cada grupo prepara un concurso geográfico con 10 preguntas. Intercambian las hojas con un grupo diferente. Necesitan marcar si la información dada es verdadera o falsa. Buscan las respuestas por internet usando fuentes fiables.

12. Tema 12. España

Como España es el principal país donde se habla español, los estudiantes deben conocer lugares históricos, costumbres y tradiciones del país también. Algunos de ellos van a trabajar allí durante tres meses así que es esencial saber más sobre el país.

Actividad 1

Objetivo: desarrollo de las habilidades comunicativas, desarrollo de la habilidad de seleccionar la información principal y presentarla.

Tiempo: 20 minutos.

Dinámica: los grupos de tres están sentados alrededor de mesas con hojas de papel delante de ellos.

Descripción: Los estudiantes ven un video sobre distintos pueblos y ciudades de España. Los estudiantes recuerdan los lugares en España que han visto en el video. Luego se reúnen en grupos y recogen la información sobre los lugares rellenando un cuadro. Después presentan el resultado de su discusión. Otros grupos añaden información.

Actividad 2

Objetivo: desarrollar la habilidad de comparar y contrastar información.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro

Descripción: Los estudiantes ven un video, escuchan un ejercicio y leen un pequeño informe sobre los jóvenes en España. En grupos discuten cómo la vida de sus compañeros en España es diferente de la vida de un estudiante en Letonia. Tienen que decidir si hay más similitudes o diferencias entre los jóvenes españoles y letones. Al final cada grupo introduce su posición y argumentos a favor de ella.

Actividad 3

Objetivo: desarrollar las habilidades de escritura

Duración: 30 minutos.

Dinámica: grupos de seis-siete

Descripción: El profesor escribe 15 palabras clave sobre el tema de España y la vida en España ya conocidos por estudiantes. El profesor comprueba que los estudiantes no olvidaron estas palabras. Cada estudiante del grupo tiene una hoja. Tiene que elegir una palabra y escribir una frase sobre España con ella, la frase debe ser apropiada para el principio de una historia. Después de terminar la frase, pasa su hoja al estudiante a su lado y también recibe otra hoja del estudiante sentado a su lado. Lee la frase en la hoja, elige otra palabra de la pizarra y escribe continuación. Así continua hasta que el estudiante recibe su hoja después de que haya pasado por el resto del grupo. Lee lo escrito y escribe la última frase de la historia. El profesor recoge todas las historias de los estudiantes de dos grupos y los pega en las paredes del aula con cinta

adhesiva. Los estudiantes pasan por toda aula leyendo las historias y eligen la mejor, la más divertida, la más interesante, la que está mejor escrita, etc.

Actividad 4

Objetivo: desarrollar habilidades de escritura, creatividad, las relaciones interpersonales.

Duración: 30 minutos

Dinámica: grupos de dos en el aula de ordenadores

Descripción: anteriormente el profesor pide a un conocido español/unos conocidos españoles escribir un correo simple dirigido a los estudiantes. Los estudiantes reciben estos correos, los leen y necesitan decidir qué responder. Escriben una respuesta de 100 palabras con la información que saben sobre España, con preguntas, etc. De esta manera también consiguen su primera experiencia en escribir un mensaje informal en español. Como son principiantes, será menos estresante escribir en parejas, tendrán más oportunidades de aprender de su compañero y de perder menos tiempo en dudas.

Actividad 5

Objetivo: acercar el país a los estudiantes. Llegar a conocer algunos datos interesantes sobre España.

Duración: 40 minutos.

Dinámica: grupos de tres están trabajando en la tarea con ordenadores y eligen información adecuada de fuentes fiables, si es necesario usando diccionarios.

Descripción: Los grupos de estudiantes buscan la información sobre lugares famosos de España y tradiciones españolas de distintas comunidades y discuten sobre el contenido, luego eligen una de las comunidades. Al final tienen que presentar lo que han encontrado en forma de conversación. Se les da libertad para que lo hagan del modo que quieran. Pueden elegir papeles de una persona local y dos turistas, personas que hablan sobre las diferencias entre las comunidades de España, un guía o profesor que cuenta sobre el tema y los que hacen preguntas, etc. Pueden usar el ordenador (para mapas, imágenes, etc.) o la pizarra. No van a poder hablar de todas las zonas de España, pero después de esta tarea van a conocer una de ellas mucho mejor que antes. Los estudiantes que tienen prácticas en España, pueden elegir la zona.

Actividad 6

Objetivo: tarea múltiple. Tener una idea general sobre el país. Entender la información principal y presentarla.

Duración: tarea para casa

Dinámica: se dividen en grupos de tres-cuatro

Descripción: Los alumnos se dividen en grupos. Luego llegan las tareas distintas para cada grupo. Los grupos preparan un trabajo sobre temas distintos: la geografía del país, la población

del país, la economía del país, las principales ciudades, las tradiciones y costumbres del pueblo español, las personas más famosas, la familia real, las fiestas y celebraciones, los museos, los hoteles, etc. La tarea les ayudará a conocer diferentes aspectos del país antes de ir allí.

13. Tema 13. Madrid

Madrid es la capital de España y corazón del país. Es por eso que presenta un área de interés especial.

Actividad 1

Objetivo: uso de conocimientos ya adquiridos para obtener nueva información.

Duración: 20 minutos.

Dinámica: grupos de cuatro alrededor de las mesas.

Descripción: Los estudiantes trabajan en grupos. Se les da o se les muestra algunas fotos de los lugares de interés de Madrid y los nombres de los lugares de interés y que deben saber cuál es cuál. Tienen que relacionarlos.

Actividad 3

Objetivo: desarrollo de las habilidades de la elección de la información y su presentación.

Duración: 30 -40 minutos.

Dinámica: grupos de tres-cuatro

Descripción: Trabajo en grupos con los ordenadores. Los estudiantes eligen 2-3 objetos en Madrid y presentar información acerca de ellos.

Actividad 4

Objetivo: desarrollar la habilidad de seleccionar información interesante y presentarla.

Duración: 30-40 minutos.

Dinámica: grupos de dos

Descripción: La capital de España es famosa por sus museos, cada grupo elige un museo. Tienen que entrar en su página web y después de hacer un viaje virtual por ella, primero realiza una pequeña descripción (50-60 palabras) y responden a las preguntas del profesor, buscando las respuestas en las páginas de los museos.

14. Tema 14. El mundo hispanohablante

Es de conocimiento común que el español es uno de los idiomas más populares del mundo.

Los estudiantes tienen que comprender que España no es el único lugar donde se habla español como lengua materna.

Actividad 1

Objetivo: ampliación de vocabulario

Duración: 15 minutos

Dinámica: grupos de cuatro

Descripción: El español de España es distinto del español de América Latina. Cada grupo recibe una lista con palabras y los países hispanohablantes dónde se utilizan. Tienen que leer las palabras y pensar en su posible significado. Después, el profesor da una lista con los significados y los estudiantes necesitan relacionar las palabras y sus sinónimos absolutos del español de España.

Actividad 2

Objetivo: desarrollar habilidades analíticas

Duración: 10 minutos.

Dinámica: grupos de dos

Descripción: en las paredes de la clase hay pequeñas hojas con información sobre dos países hispanohablantes: México y Cuba. Los estudiantes tienen que pasear por toda el aula leyendo la información y en cada caso necesitan decidir si el hecho es sobre México o Cuba.

Actividad 3

Objetivo: desarrollar la creatividad y la toma de decisiones.

Duración: trabajo para casa

Dinámica: grupos de cuatro-cinco

Descripción: Cada grupo elige un país en el que el español es la lengua oficial y lo presenta. Pueden preparar cosas prácticas también. Encontrar a un representante de este país aquí en Letonia y hacer una pequeña entrevista con esta persona, traer algo de la cocina tradicional de este país, traer la bandera, mostrar algunos movimientos de un baile tradicional, cantar la parte de una canción, etc.

15. Tema 15. Repaso y Posibilidades de estudiar español

Este tema es el último en el curso que los estudiantes tienen durante el semestre. Es importante contar con un conjunto de revisión de las actividades de repasar antes del examen.

Actividad 1

Objetivo: repasar el vocabulario y los temas más difíciles

Duración: 15 minutos.

Dinámica: dos círculos (externo e interno) que forman parejas

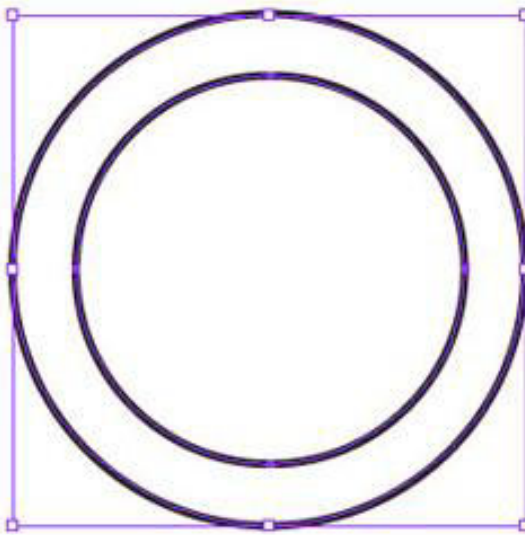


Figura 3.2 La dinámica del grupo

Descripción: Los estudiantes forman dos círculos uno dentro del otro y al mismo tiempo formando parejas. El profesor dice el tema y los estudiantes de los círculos distintos que forman parejas necesitan preguntar uno a otro algo relacionado con este tema.

Actividad 2

Objetivo: repaso de vocabulario problemático

Duración: 5-7 minutos

Dinámica en grupos de tres

Descripción: el profesor recoge las palabras de los temas que han resultado más difíciles e aprender para los estudiantes. Las escribe en la pizarra. Trabajo con estas palabras.

Actividad 3

Objetivo: repaso del vocabulario problemático

Duración: 10 minutos

Dinámica en grupos de tres

Descripción: trabajo con tarjetas.

Actividad 4

Objetivo: repaso del vocabulario problemático

Duración: 15 minutos

Dinámica: en grupos de tres

Descripción: preguntas y respuestas.

Actividad 5

Objetivo: repaso del vocabulario problemático

Duración: 15 minutos

Dinámica. en grupos de tres

Descripción: preguntas y respuestas.

Actividad 6

1. Objetivo: desarrollar habilidades de comunicación, practicar el vocabulario problemático.
2. Duración: 20 minutos.
3. Dinámica: grupos de tres
4. Descripción: juegos de rol.

Actividad 7

Objetivo: corrección de errores

Duración: 10 minutos

Dinámica. en grupos de tres-cuatro

Descripción: corrección de errores.

16. Tema 16. Examen

Todo el material con el que se ha trabajado durante el semestre está marcado. Los estudiantes realizan tareas en dos partes: la parte escrita y la parte oral. Reciben tareas para poner a prueba sus conocimientos de modo escrito, lectura, y escucha. En la segunda parte se realiza la prueba oral. De 20 estudiantes, aprobaron 14. Como todos son estudiantes de primer año, los otros terminaron sus estudios en la escuela o no podían asistir a las clases por empezar a trabajar, entonces tendrán que volver a dar el mismo curso el año que viene. Al terminar el curso a mediados de mayo el profesor realizó una entrevista con los alumnos. Todos están contentos con sus resultados. Han desarrollado sus habilidades, han conocido a otros alumnos, y han avanzado en sus conocimientos sobre el mundo hispano. Los estudiantes que realizarán prácticas están más seguros de sus habilidades a la hora de hablar con españoles nativos y esperan continuar sus estudios de español hablando y haciendo amigos allí.

El autor del presente trabajo ha descrito solo algunos tipos de trabajo en grupo. Son tareas hechas por los estudiantes a lo largo del semestre actual. Están presentadas en forma de ideas para otros profesores que deseen utilizar al menos un elemento de aprendizaje cooperativo en sus clases. Como han mencionado los profesores en sus cuestionarios en el capítulo anterior, no todos tienen el tiempo o la ocasión de prepararse para una clase, por lo que este trabajo podría facilitar el trabajo de los profesores.

Contiene ideas divididas por temas con descripciones de duración, objetivos y dinámica de cada uno. La lista de las tareas puede ser interminable. El autor del trabajo ha probado todas las mencionadas en la lista y ha comprobado su correcto funcionamiento, y buenos resultados. Estas tareas motivan a los estudiantes a estudiar y son una buena alternativa a un libro con un número interminable de ejercicios escritos. Los estudiantes tienen la oportunidad de recrear situaciones de la vida real y valoran su utilidad para las situaciones reales. Por otra parte, las

tareas son cognitivas y los estudiantes aprenden muchas cosas nuevas. También desarrollan las habilidades que serán necesarias para ellos en su trabajo futuro. Ellos son parte de un equipo / grupo, son flexibles y escuchan la opinión de otras personas que seleccionan la principal y mejor información y saben cómo presentarla. Desarrollan habilidades artísticas para presentar la información y al mismo tiempo de rol.

Como ejemplo más detallado de una clase basada en la metodología cooperativa, el autor del trabajo adjunta un plan de una hora y media donde ha utilizado solo el método de aprendizaje cooperativo (tema 15):

Nombre: Alina Fecha: 08/05/2015 Nivel: A1

Duración: 90 minutos Enfoque: vocabulario, conversación

1. Objetivos:

Objetivo principal: al final de la clase, los estudiantes van a repasar los temas del curso y palabras que resultan más difíciles.

Objetivo secundario: Desarrollar las habilidades de conversación

Objetivo personal: Dar una clase centrada en los estudiantes.

2. Expectativas: Familiarización de los estudiantes con los temas.

Los estudiantes obtendrán información que se les ha olvidado.

3. Problemas anticipados y soluciones

Algunos no van a comprender la tarea	Preguntas para aclarar si la han comprendido o no, comprobaciones con la participación de estudiantes
--------------------------------------	---

4. Materiales: desarrollados por el profesor

5. Procedimiento:

Actividad 1. Dura 15 minutos. Los estudiantes forman dos círculos, uno dentro del otro, al mismo tiempo formando parejas. El profesor dice el tema y los estudiantes de ambos círculos necesitan preguntarse unos a otros algo relacionado con este tema. Después, los estudiantes del círculo interno se mueven, formando así pareja con un estudiante distinto. El profesor dice un tema diferente y los estudiantes tienen la misma tarea. Los temas de conversación están relacionados con lo aprendido en clase: familia, personas famosas, casa, compras, viajes, España, países hispanohablantes. El profesor después de nombrar el tema pasa por el círculo y apunta los errores que escucha, motiva a los estudiantes a continuar la tarea, y ayuda si el estudiante no sabe que preguntar.

Actividad 2. Dura 5-6 minutos. Los estudiantes trabajan en grupos de tres. El profesor recoge las palabras de los temas que han resultado más problemáticas para los estudiantes. Las escribe en la pizarra. Los estudiantes tienen que dividir las palabras en dos categorías: las que saben y

las que han olvidado, o sobre las que tienen dudas. Las palabras son: Alemania, Suecia, EEUU (tema 1), pizarra, tijeras (tema 2), sobrino, primo (tema 3), calvo, pelo rizado, fuerte, amable, callado, tranquilo (tema 4), alfombra, nevera, estantería (tema 5), farmacia, ayuntamiento (tema 6), calle, lago, alquilar, viajar (temas 10-14).

Al final con la ayuda del profesor aclaran los significados de las palabras.

Actividad 3. Dura 10 minutos. El profesor prepara tarjetas con las mismas palabras. Cada miembro del grupo coge tres tarjetas sin mostrárselas a los compañeros. Tiene que explicar la palabra para que los compañeros la adivinen. El profesor pasa algún momento con cada grupo, escuchando a los estudiantes y apuntando los errores que escucha. Si un estudiante no sabe cómo describir la palabra, pide ayuda a uno de sus dos compañeros. Al terminar el profesor pregunta las palabras más difíciles y discuten sobre las posibilidades/variantes más fáciles para definir las.

Actividad 4. Dura 15 minutos. Trabajan en los mismos grupos de tres. Los estudiantes dibujan seis círculos en sus apuntes, ni muy grandes, ni muy pequeños, que necesitarán para escribir una palabra o frase. El profesor hace seis preguntas y los estudiantes escriben las respuestas. Las preguntas son: ¿Cuántos parientes tienes? ¿Dónde quieres vivir dentro de 10 años? ¿Cuál es tu lugar favorito en Riga? ¿Qué rasgo de tu carácter te gusta más? ¿Qué ciudad de España quieres visitar? ¿En qué lugar de tu casa pasas más tiempo? Cada uno de los estudiantes escribe sus respuestas. Después los estudiantes trabajan en grupos reconstruyendo las preguntas hechas por el profesor basándose en sus respuestas. Al final el profesor comprueba los resultados.

Actividad 5. trabajan en los mismos grupos. Los estudiantes tienen que intercambiar las preguntas usadas en la tarea anterior. Tienen que hacer más preguntas sobre los temas con el objetivo final de encontrar algunos hechos interesantes sobre sus compañeros. Al final cada grupo presenta lo más interesante que ha escuchado.

Actividad 6. Trabajan en los mismos grupos. Los grupos de estudiantes preparan juegos de rol utilizando el número máximo de palabras de la lista anterior (con las palabras problemáticas). El profesor supervisa el proceso y ayuda a los estudiantes a expresar sus ideas. Al terminar, cada grupo presenta su conversación.

Actividad 7. Dura 7-10 minutos. Durante todo el tiempo el profesor observa el trabajo de grupos y supervisa su progreso. A lo largo de la clase el profesor apunta los errores más graves y comunes y los escribe en la pizarra. La tarea de los estudiantes es encontrar el error y tratar de corregirlo. El profesor usa un rotulador de color distinto para marcar las correcciones y comprueba si las correcciones están claras, da más ejemplos.

No debe pasarse por alto que, aunque el método de aprendizaje cooperativo es muy bueno y fomenta el proceso de aprendizaje, es innegable que este método es uno de los métodos que

deben utilizarse como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza y no puede ser el único que el profesor utilice a lo largo del curso en cada clase.

RESULTADOS

La educación es el cimiento de la vida de toda persona, y los conocimientos de idiomas suponen una parte muy importante de la educación. El español es uno de los idiomas con mayor difusión en el mundo. Si hablamos de Riga, Letonia, el español se vuelve cada año más y más popular.

Es fundamental que los profesores hagan la adquisición del lenguaje eficaz y preparen a los estudiantes para las situaciones de la vida cotidiana. La habilidad de comunicarse requiere competencias particulares, llamadas competencias comunicativas. Están divididas en tres competencias clave: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Si el estudiante adquiere estas competencias, podrá usar el idioma sin errores, tendrá conocimientos culturales y sabrá cómo comportarse en situaciones de la vida real con los hablantes nativos de la lengua meta.

Como ya ha sido mencionado, los profesores están en perpetua búsqueda de métodos y metodologías mejores que consiguen mejores y mayores resultados. El aprendizaje cooperativo tiene uso muy amplio entre profesores de diferentes asignaturas, incluso es muy popular en la enseñanza de lenguas. Es fundamental tener en cuenta que los procesos que tienen lugar en grupos de alumnos no están solo relacionados con el proceso de aprendizaje, ya que además ayudan a los alumnos a desarrollar sus habilidades sociales, en especial en el caso de estudiantes adultos que refuerzan sus conocimientos. Los estudiantes están expuestos a diferentes situaciones mientras trabajan en grupos. La atmósfera creada en el grupo es un proceso complicado. También es evidente que este método puede tener tanto ventajas como aspectos negativos.

El autor presenta el material recogido y resumido sobre las tendencias en el ámbito de la enseñanza cooperativa en establecimientos de enseñanza superior y profesional en Riga, Letonia. 15 profesores han participado en el cuestionario elaborado por el autor del trabajo.

Después de recibir los cuestionarios rellenos, se ha procedido a analizar las respuestas y a sacar conclusiones. Los resultados demuestran que el método de cooperación es utilizado con cuidado por muchos profesores de español en nuestros centros de enseñanza superior y profesional. Los profesores consideran este método es efectivo, pero lo usan dependiendo de los grupos (personalidades de los estudiantes, el ambiente general, etc) y los niveles de los estudiantes. Los profesores encuestados opinan que la planificación requiere bastante tiempo y es más fácil preparar una clase con ejercicios sacados de los manuales que preparar actividades por sí mismos. Además, el problema más alarmante es que hay estudiantes que no trabajan, sino que esperan que la parte de su tarea sea hecha por sus compañeros de grupo.

La mayoría de los profesores indicaron que no habían conseguido formación especial en relación al aprendizaje cooperativo. Es obvio que con más talleres y jornadas para los profesores

que no usan este método podrían conseguir más información e ideas sobre la implementación del método en sus clases y tratar de resolver problemas y dudas. También sería muy útil elaborar materiales apropiados para aulas de las instituciones de educación superior y profesional de Letonia con pautas y consejos para eliminar la cuestión de elaboración de los materiales, o por lo menos hacer este proceso mucho más fácil para los docentes.

El autor del trabajo utilizó su experiencia personal en la enseñanza para ejemplificar el uso de la enseñanza cooperativa en una situación de clase real. Se seleccionó un programa real de estudiantes A1 y los temas se analizaron desde el punto de vista de la enseñanza cooperativa. En el trabajo se han presentado numerosas actividades tomadas de la experiencia personal de la autora con recomendaciones sobre los objetivos, su duración y la descripción de cada actividad. Esta es una parte muy valiosa del documento que presenta las actividades reales que los estudiantes pueden realizar en grupos y obtener más conocimientos aprendiendo de sus compañeros y practicando lo ya aprendido. Se presentan un gran número de actividades con especificaciones sobre cuáles pueden ser utilizadas al comienzo de un tema, cuáles sirven para consolidar conocimientos, y cuáles tienen el fin de debatir el tema estudiado. Las actividades así pueden tener partes divertidas y motivadoras para las clases de adultos, que a su vez desarrollan habilidades tales como la comunicación dentro del grupo, la responsabilidad personal de cada miembro del grupo, etc.

Para concluir, este trabajo es solo el comienzo de muchos trabajos futuros sobre la enseñanza de ELE en Letonia. Se puede continuar el estudio de los métodos de enseñanza no solo los relacionados con el trabajo en grupo, sino también los métodos de trabajo individual. Además, se puede investigar la situación en otras ciudades de Letonia y profundizar el estudio de las opiniones de los docentes en Riga para organizar jornadas útiles y elaborar materiales didácticos, facilitando así el trabajo de los profesores.

CONCLUSIONES

1. Para tener un dominio total de un idioma no es suficiente con evitar errores, también son necesarios conocimientos de sociolingüística y pragmática a pesar de que antes en la enseñanza de lenguas el enfoque fue solo en la competencia lingüística.
2. Los orígenes de la teoría sobre competencias comunicativas se puede encontrar en los trabajos del investigador Hymes, en oposición a las teorías de Chomsky.
3. El aprendizaje cooperativo creado en los años 60 se enfoca en el estudiante como centro del proceso de la enseñanza. El papel del profesor no es de dominar la clase, sino supervisar y guiar al alumnado dividido en grupos pequeños.
4. Trabajando en grupos, los estudiantes desarrollan muchas habilidades: practican el uso del idioma meta, utilizan pensamiento crítico para resolver problemas, aprenden material no solo del profesor, sino de otros alumnos.
5. El método del aprendizaje cooperativo se debe usar con cuidado porque puede no funcionar bien si el docente no motiva y no supervisa de una manera activa al alumnado.
6. Según el análisis del cuestionario desarrollado, para saber más sobre las opiniones de los docentes que trabajan en las instituciones de la educación superior y profesional de Riga, fue concluido que el uso del aprendizaje cooperativo actualmente no es muy utilizado por más de la mitad del total de los encuestados.
7. El problema más alarmante mencionado por los profesores fue que no todos miembros de los grupos realmente trabajan, sino que esperan a que sus compañeros lo hagan todo por ellos.
8. Tanto el aumento de información, de varios talleres y jornadas para los profesores de educación superior y profesional de Riga, como los materiales creados para los profesores podrían aumentar el uso del método cooperativo en el aula de ELE en Riga.
9. Las actividades elaboradas por el autor del trabajo están basados en el enfoque cooperativo y ayudan a los estudiantes del nivel A1 a desarrollar sus competencias comunicativas.
10. Las actividades tienen distintos objetivos: algunas están destinadas para utilizarse en el comienzo del tema, otras para la explicación del material y su consolidación primaria, otras como una consolidación del material, mientras que otro tipo de actividades se pueden utilizar para ver cómo los alumnos han aprendido el tema.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

1. Arnols, J. y Fonseca M. C. (2004) *Competencias comunicativa*. Disponible en http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/pluginfile.php/40007/mod_folder/content/0/Teoria_Competencia_comunicativa.pdf?forcedownload=1 [Consultado el 4 de marzo de 2015].
2. Baralo, M y Estaire, S. (2013) “Revista de la Universidad de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas”. *Tendencias metodológicas postcomunicativas*. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf> [Consultado el 22 de marzo de 2015].
3. Consejo de Europa (2002) *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 16 de marzo de 2015].
4. González Ruiz, R. y Martínez Pasamar, C. (1998) *Competencia lingüística / competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0396.pdf [Consultado el 16 de marzo de 2015].
5. Johnson, D. W. y Johnson R. T. (1999) *Aprender juntos y solos: El aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Aique S.A.
6. Maqueo, A. M. (2005) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Balderas, México: Editorial LIMUSA.
7. Mohand, L., Herrera Torres, L. y Molina-García, M. J. (2011) *Mejora de las competencias comunicativas: propuestas de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. España: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
8. Mondéjar Jiménez, J., Vargas Vargas, M. y Meseguer Santamaría, M. L. (2007) *Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística*. Disponible en http://www.uclm.es/cu/csociales/pdf/documentostrabajo/03_2007.pdf [Consultado el 2 de abril de 2015].
9. Morales, H. (1989) *Sociolingüística*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/45/TH_45_002_196_0.pdf [Consultado el 20 de marzo de 2015].

10. Stigliano, D y Gentile, D. (2006) *Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
11. Waddington, Ch. (1999) *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)*. España: Universidad Pontificia Comillas.
12. Buffee, K. A. (1995) *Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning*. USA: Brooklyn College.
13. Dalrymple, M. (1999) *Semantics and Syntax in Lexical Functional Grammar*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
14. Johnson, D. W. and Johnson R. T. (1994) *Cooperative Learning in the Thinking Classroom*. Disponible en <http://www.georgejacobs.net/Cooperative Learning in the Thinking Classroom.doc> [Consultado el 3 de abril de 2015].
15. Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009) *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. Disponible en <http://edr.sagepub.com/content/38/5/365.abstract> [Consultado el 2 de abril de 2015].
16. Jung, J.-Y. (2005) *Issues in Acquisitional Pragmatics*. Disponible en <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/21/26> [Consultado el 2 de abril de 2015].
17. Kalnins, S. N., Valtere, S. and Gusca (2014) *Cooperative problem-based learning approach in Environmental engineering Studies*. Disponible en http://agronomy.emu.ee/vol122/2014_2_36_b5.pdf [Consultado el 28 de abril de 2015].
18. López Rama, J. and Luque Agullo, G. (2012) “Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas” *The role of grammar teaching: from Communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages*. volumen 7 año 2012. Disponible en <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134/1210> [Consultado el 20 de marzo de 2015].
19. Michail, E. (2011) *Raising Pragmatic Awareness through Teacher Illocutionary Acts*. Disponible en <https://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.degruyter.com%2Fdg%2Fviewbooktoc.chapterlist.resultlinks.fullcontentlink%3Apdf> [Consultado el 2 de abril de 2015].
20. Mills, B. J. y Cottell, P. G. (1998) *A Good Idea. But it Might not Work Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. USA: American Council on Education and Oryx Press.

21. Millis, B. J. (2010) *Cooperative Learning in Higher Education*. Virginia, USA: Stylus Publishing.
22. Morgan, J. A. And Fonseca, M.C. (2004) *Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective*. Disponible en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16611/file_1.pdf?sequence=1 [Consultado el 10 de marzo de 2015].
23. Phillips, J. and Tan, C. (2014) *Competence*. Disponible en <https://courses.nus.edu.sg/course/elljwp/competence.pdf> [Consultado el 16 de marzo de 2015].
24. Slavin, R. E. (2002) *Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know, Contemporary Educational Psychology*. Disponible en http://www.researchgate.net/profile/Robert_Slavin/publication/240205147_Research_on_Cooperative_Learning_and_Achievement_What_We_Know_What_We_Need_to_Know/links/549812240cf2eeefc30f68f5.pdf [Consultado el 3 de abril de 2015].
25. Sherman, L. W. (1995) *A Postmodern, Constructivist and Cooperative Pedagogy for Teaching Educational Psychology, Assisted by Computer Mediated Communications*. Disponible en <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=222278> [Consultado el 5 de abril de 2015].
26. Springer, L. Stanne, M. E. and Donovan, S. (1999) *Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis*. Disponible en <http://rer.sagepub.com/content/69/1/21.full.pdf> [Consultado el 3 de abril de 2015].
27. Stetson, N. E. (s.f.) *Using Small-Group Development to Facilitate Cooperative Learning*. Disponible en <http://web.stanford.edu/dept/CTL/Tomprof/postings/581.html> [Consultado el 5 de abril de 2015].
28. Stetson, N. E. (s.f.) *A Model of Stages of Group Development*. Disponible en <http://www.wpi.edu/Images/CMS/IQP/modelstagesgrpdev.pdf> [Consultado el 13 de abril de 2015].
29. Yano, Y. (2003) *Communicative Competence and English as an International Language*. Disponible en <http://web.uri.edu/iaics/files/07-Yasukata-Yano.pdf> [Consultado el 29 de marzo de 2015].
30. Yin R.K. (2003) *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, 5(3): 1-53. London, UK: Sage Publications.
31. Yu, M.-Ch. "Asian ESL Journal". *On the Teaching and Learning of L2 Sociolinguistic Competence in Classroom Settings*. Disponible en

<http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/67354/1/0022.pdf> [Consultado el 29 de marzo de 2015].

Recursos de Internet

1. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm [Consultado el 10 de marzo de 2015].
2. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz04.htm [Consultado el 29 de marzo de 2015].
3. Disponible en http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_como_es_formas.htm [Consultado el 5 de abril de 2015].
4. Disponible en <http://www.uoc.edu/in3/dt/20308/> [Consultado el 5 de abril de 2015].
5. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos82/que-son-grupos/que-son-grupos2.shtml> [Consultado el 5 de abril de 2015].
6. Disponible en <http://blogs1.uoc.es/racev/recursos-racev/bases-teoricas-para-la-practica/etapas-de-desarrollo-del-aprendizaje-colaborativo-en-entornos-virtuales/> [Consultado el 7 de abril de 2015].
7. Disponible en <http://www.unesco.lv/en/education/objectives/objectives-5/> [Consultado el 15 de abril de 2015].
8. Disponible en <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Kangro.pdf> [Consultado el 25 de abril de 2015].
9. Disponible en <http://www.apprendimentocooperativo.it/?ida=11876> [Consultado el 25 de abril de 2015].
10. Disponible en <http://www.late.lv/conference2013.htm> [Consultado el 25 de abril de 2015].
11. Disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A443639&dswid=4642> [Consultado el 29 de abril de 2015].

Anexo 1 Cuestionario

Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

Sr(a) profesor(a)

Este cuestionario tiene como objetivo investigar las formas y características de la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo en su aula. Por aprendizaje cooperativo entendemos un enfoque centrado en el estudiante que utiliza pequeños grupos de trabajo (generalmente 3 a 5 personas, seleccionadas de forma intencional) que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas. El rol del profesor es supervisar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

I. Información sobre el encuestado

1. Nacionalidad:

2. Estudios:

3. Años de experiencia docente (elija una opción):

1-5 años

6-10 años

11-15 años

Más de 15 años

4. Doy clases a alumnos de los niveles (elija una o varias opciones, según su caso):

A1

A2

B1

B2

C1

C2

5. He utilizado el aprendizaje cooperativo (elija una opción):

Nunca

Rara vez

De vez en cuando

A menudo

Siempre

6. Para mejorar mi manera de usar el aprendizaje cooperativo (elija una o varias opciones, según su caso):

Leo artículos/páginas web para profesores

Participo en cursos de formación profesional

Comparto ideas con compañeros de trabajo

Observo clases de otros profesores

No hago nada en particular

II. Por favor, exprese su opinión sobre el aprendizaje cooperativo:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Me gusta cuando mis estudiantes trabajan en grupos.					
2	La enseñanza cooperativa es más eficaz en grupos grandes.					
3	Cada vez que mis estudiantes trabajan en grupos, tienen sus propios papeles (líder, orador, cronometrador, etc.).					
4	Es difícil para mí evaluar el trabajo de cada miembro del grupo.					
5	El método de cooperación mejora las relaciones / habilidades sociales de los estudiantes.					
6	Tengo poco tiempo disponible para preparar a los estudiantes para trabajar eficazmente en grupos.					
7	La implementación de aprendizaje cooperativo requiere mucho esfuerzo.					
8	La enseñanza cooperativa es una forma efectiva de comprobar si los estudiantes conocen bien o no el material.					
9	La formación para el aprendizaje cooperativo que he recibido me ha preparado para implementarlo.					
10	La interacción entre grupos ayuda a los estudiantes a obtener una comprensión más profunda del material.					
11	Si utilizo el aprendizaje cooperativo, muchos estudiantes esperan que otros miembros del grupo hagan todo el trabajo.					
12	El aprendizaje cooperativo pone					

	demasiado énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.					
1 3	El aprendizaje cooperativo es inapropiado para clases de ELE.					
1 4	Prefiero usar métodos de enseñanza tradicionales más que intentar usar nuevas metodologías.					
1 5	El uso del aprendizaje cooperativo lleva demasiado tiempo de preparación para el profesor.					
1 6	El aprendizaje cooperativo da demasiada responsabilidad a los estudiantes.					

Elija ahora las tres o cuatro preguntas de la tabla que le han parecido más relevantes, y justifique o comente libremente cada una de sus respuestas a esas preguntas en tres o cuatro líneas.

Pregunta Nr...

Pregunta Nr...

Pregunta Nr...

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2 Resultados del cuestionario

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Me gusta cuando mis estudiantes trabajan en grupos.	6	9			
2	La enseñanza cooperativa es más eficaz en grupos grandes.	1	1	8	4	1
3	Cada vez que mis estudiantes trabajan en grupos, tienen sus propios papeles (líder, orador, cronometrador, etc.).	1	4	4	6	
4	Es difícil para mí evaluar el trabajo de cada miembro del grupo.		8	2	3	2
5	El método de cooperación mejora las relaciones / habilidades sociales de los estudiantes.	5	8	2		
6	Tengo poco tiempo disponible para preparar a los estudiantes para trabajar eficazmente en grupos.	4	5	1	5	
7	La implementación de aprendizaje cooperativo requiere mucho esfuerzo.	1	8	5	1	
8	La enseñanza cooperativa es una forma efectiva de comprobar si los estudiantes conocen bien o no el material.	1	4	7	3	
9	La formación para el aprendizaje cooperativo que he recibido me ha preparado para implementarlo.		3	8	2	2
10	La interacción entre grupos ayuda a los estudiantes a obtener una comprensión más profunda del material.		11	3	1	
11	Si utilizo el aprendizaje cooperativo, muchos estudiantes esperan que otros miembros del grupo hagan todo el trabajo.	2	9	3	1	
12	El aprendizaje cooperativo pone demasiado énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.	4	5	3	3	

1 3	El aprendizaje cooperativo es inapropiado para clases de ELE.			1	5	9
1 4	Prefiero usar métodos de enseñanza tradicionales más que intentar usar nuevas metodologías.		2	4	8	1
1 5	El uso del aprendizaje cooperativo lleva demasiado tiempo de preparación para el profesor.		5	7	2	1
1 6	El aprendizaje cooperativo da demasiada responsabilidad a los estudiantes.		3	6	4	2