

## Aplicación del Aprendizaje Cooperativo en la clase de cultura española

Cuadernos CANELA, 29, pp. 56-77

Recibido: 10-X-2017

Aceptado: 15-II-2018

Publicado, versión impresa: 26-V-2018

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 26-V-2018

ISSN 2189-9568

© La autora 2018

canela.org.es

**Sayaka Shiota**

Universidad de Kansai

### Resumen

Los idiomas y su cultura son inseparables. Para fomentar la enseñanza del español es imprescindible también dar a conocer la cultura de los países hispanohablantes. La clase de cultura sirve, por tanto, de apoyo en el aprendizaje del idioma. Puesto que el aprendizaje debe realizarse por propia iniciativa de los alumnos, hemos optado por el método del Aprendizaje Cooperativo en una clase de cultura española. Esta metodología ayuda a los alumnos a interactuar eficazmente mediante su distribución en un número pequeño de grupos. El objetivo de este estudio de caso es comprender las ventajas y los puntos a mejorar en adelante a través de una clase de cultura española llevada a cabo durante un semestre bajo el método del Aprendizaje Cooperativo. Tras la recogida de datos, hemos utilizado para su análisis el *diagrama de afinidad*, el cual se basa en la conceptualización de las ideas de los datos en el ámbito de la antropología cultural, aplicada también al campo de la pedagogía en el análisis cualitativo. A través de este análisis, se observa que este método es aceptado por la mayoría de los alumnos debido a la profundización de sus conocimientos y sus pensamientos gracias a la cooperación en grupo. Aunque existen también problemas administrativos pendientes, como la distribución del tiempo y la formación de cada grupo de estudiantes, hemos comprobado que dicha metodología les ayudó a participar más por voluntad propia para poder cumplir el trabajo.

### Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, clase de cultura española, diagrama de afinidad

### Introducción

En la actualidad se hace evidente el uso de una dinámica de grupos en la enseñanza de ELE con el fin de aumentar la participación de los alumnos según un análisis de los libros de texto publicados y las propuestas realizadas (Equipo para la elaboración de manuales de español, 2013; Martel Trujillo y Romero Díaz, 2016; Moreno, Moyano, Vivancos y Hiroyasu, 2013; Moreno y Alastruey, 2014; Moyano López, 2008). Así, ha sido posible que los alumnos usen el idioma con una mayor eficacia que en la enseñanza tradicional.

Entre muchos de los estudios realizados basados en actividades en grupo hasta hoy, contamos con el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC), conocido como un método docente que permite conseguir mejores calificaciones y mayor productividad en comparación con los aprendizajes competitivos e individuales (Johnson, Johnson y Holubec, 1994a). Asimismo, en la enseñanza del español en Japón, se han propuesto algunas ideas basadas en el AC para realizar en las clases por Sánchez Barrera (2011) y Trenado Deán (2010).

En este artículo se presenta un estudio de caso sobre una asignatura de cultura española a cargo de la autora en una universidad japonesa con alumnos del departamento de lenguas extranjeras. Ya que esta es una asignatura magistral, normalmente suele haber muchos alumnos, el docente habla y ellos lo escuchan ciegamente tomando apuntes, es decir, son pasivos. Aunque el docente quiere que hagan comentarios o preguntas, muchos de ellos no cumplen con estas expectativas.

Siguiendo la corriente de la enseñanza de español en Japón, la autora da mucha importancia en sus clases de español a la interacción entre alumnos y profesor, así como entre los alumnos mismos, por lo que intentó aplicar dicho método a su clase magistral junto con la manera tradicional para fomentar el aprendizaje por iniciativa propia de los alumnos, y no de forma pasiva. Luego, realizó una encuesta con opciones y una parte descriptiva para comprobar si el AC era efectivo cumpliendo los objetivos. Para analizar los datos cualitativamente, se utilizó el *diagrama de afinidad* (conocido en Japón como *método KJ*) y se observó la percepción de los alumnos hacia el AC, cotejándolo con los principios de esta metodología.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Trasfondo teórico del AC

El AC se refiere básicamente a una forma de aprendizaje colectiva, tanto en pareja como en grupo (Barkley, Cross y Major, 2005/2009). Sin embargo, como afirma Agawa (2013, pp. 95-96), a veces existe confusión entre el AC y el Aprendizaje Colaborativo. Aunque ambos tienen puntos en común, ya que se realizan por medio de grupos reducidos que conllevan «interdependencia positiva» y «responsabilidad individual», la diferencia radica en que en el AC el profesor toma el control de lo que ocurre en la clase, mientras con el Aprendizaje Colaborativo los alumnos asumen toda la responsabilidad aumentando y desarrollando sus conocimientos autónomamente (Agawa, 2013, pp. 106-107; Dooly, 2008, p. 21). Debido a esta diferencia, hay una tendencia a usar el término AC en la enseñanza primaria, y el de Aprendizaje Colaborativo en la superior respectivamente (Bruffee, 1995). No obstante, Johnson, Johnson y Holubec (1994b/1999, p. 5) argumentan que «el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios».

A partir de numerosos estudios comparativos (Barkley et al., 2005/2009; Johnson, Johnson y Holubec, 2002/2010), es sabido que, con el AC, el nivel meta se hace más alto, se obtiene mayor destreza de inferencia y se consiguen mejores relaciones humanas que con los aprendizajes competitivo e individual, además de tener una mentalidad más sana, competencia social y amor propio.

El AC fue desarrollado en la década de los ochenta por D. Johnson y R. Johnson a partir de tres teorías: (1) la Teoría de la Interdependencia Social, que viene de los estudios sobre la dinámica en grupo de Koffka, Lewin y Deutsch; (2) la Teoría del Desarrollo Cognitivo, por los estudios acerca de la relación entre cooperación y conocimiento de Piaget y Vygotsky; y (3) la Teoría del Desarrollo Conductista, que enfoca la motivación producida por el fortalecimiento y la recompensa de Skinner (Johnson, Johnson y Holubec, 1994a, pp. 13-15).

Barkley et al. (2005/2009) explican que el AC apareció como una contrapropuesta a las metodologías tradicionales, como el aprendizaje competitivo y el individualista, las cuales habían puesto demasiado énfasis en la competitividad.

### 1.2. Definición del AC

Según Johnson et al. (1994b/1999, p. 5), el AC se define como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás». Sin embargo, no todos los grupos son cooperativos (Johnson et al., 1994a; Johnson et al., 2002/2010). Hay cinco elementos fundamentales que se deberían incorporar para que la cooperación funcione bien:

1. La interdependencia positiva: el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo [sic] lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. [...] Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.
2. La responsabilidad individual y grupal: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. [...] El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprendan juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.
3. La interacción estimuladora, preferentemente cara a cara: los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. [...]
4. Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles: [...] Los miembros deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. [...]
5. La evaluación grupal: [...] Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore de forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden aumentar la eficacia del grupo (Johnson et al., 1994b/1999, pp. 9-10).

### 1.3. Formación de los grupos del AC

Según Johnson et al. (1994b/1999, pp. 5-6), el AC implica tres tipos de grupos de aprendizaje:

1. Los grupos formales: funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. [...] los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada [sic]. [...] Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.
2. Los grupos informales: operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. [...] para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

3. Los grupos de base: tienen un funcionamiento a largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Se recomienda utilizar los grupos formales hasta que los alumnos adquieran algunas habilidades técnicas (Johnson, Johnson y Smith, 1991/2001). Basándonos en ello, lo aplicamos a la clase en este trabajo teniendo en cuenta los cinco principios del papel del docente:

- a. Especificar los objetivos de la clase.
- b. Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza.
- c. Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos.
- d. Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- e. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo (Johnson et al., 1994b/1999, pp. 5-6).

## **2. Metodología**

Para este estudio de caso en una clase cuyo fin es la cultura y no la lengua española en sí, adoptamos el AC, ya que se trata de un programa controlado por el docente, —quien decide el objetivo del curso— y es un método que puede aplicarse también a la enseñanza superior (Johnson et al., 1994b/1999).

El objetivo de este estudio es comprender las ventajas y los puntos a mejorar a través de una clase de cultura española en la que se ha aplicado el AC para hacer que los alumnos sean más participativos en el aprendizaje por su propia iniciativa. Según Barkley et al. (2005/2009), el AC es una actividad estructurada para acelerar el aprendizaje que permite que los alumnos participen, tengan oportunidades de aprender la técnica de trabajo en equipo que se requiere en la sociedad y se den cuenta de que pueden contribuir al grupo haciendo valer su experiencia previa. Además de mejorar la participación en clase, también se esperaba que los alumnos tuvieran en cuenta la importancia de cooperar con los demás, ya que empezaban a trabajar en la sociedad poco después de su graduación, y que también con el AC se podría mejorar el problema de pasividad en esta clase. Las lenguas utilizadas fueron el español para los saludos del principio y el final de cada clase, y el japonés para el resto de la clase, teniendo en cuenta que la mitad de la clase no había aprendido español anteriormente.

### **2.1. Participantes**

La clase está dirigida a 57 alumnos (19 chicos y 38 chicas) de tercero y cuarto curso de la especialidad de lengua inglesa y lengua china del departamento de lenguas extranjeras de una universidad. Debido al currículo universitario, todos los alumnos estudiaron mayoritariamente en países de habla inglesa y china durante todo el segundo curso. Entre ellos, casi la mitad (27 alumnos) había aprendido español en su primer curso. Por la naturaleza del departamento, les interesa la cultura extranjera en general.

## 2.2. El AC en la clase de cultura

Esta asignatura es una de las optativas que dura un semestre con miras a profundizar el conocimiento en materia europea. Hasta el año académico 2017, los profesores de alemán, español, francés y ruso se encargaban de esta clase cada dos años. A partir del año 2018, las clases de todas estas áreas se abren a la vez cada año.

El objetivo de esta clase para los alumnos era aumentar los conocimientos acerca de las regiones de España y su cultura, profundizando también el interés por ella.

Tras la aplicación de grupos formales, los alumnos fueron divididos al azar en grupos de entre cuatro a siete personas. Sin embargo, el número de miembros de cada grupo varió después de realizar la matrícula, aunque la mayoría de los grupos constaba de seis personas. Cada grupo decidió su nombre y tuvo un archivo común para tener consciencia de comunidad, lo que corresponde a «la interdependencia positiva» de los cinco principios del AC (Johnson et al., 1991/2001, p. 75).

Dividimos la clase de noventa minutos en dos partes: la parte magistral que presentaba las características de cada comunidad autónoma o ciudad y la del AC (Tabla 1).

El AC tuvo lugar en nueve de las quince clases (Tabla 2, ① a ⑨). Las materias estaban compuestas por los temas seleccionados a partir de una encuesta realizada a los alumnos el primer día del curso. Antes de cada AC, se explicaba a todos el objetivo de la lección y el papel de los alumnos (Johnson et al., 1994b/1999).

Durante el AC, primero los alumnos leían individualmente los materiales repartidos por la docente (la autora) para cada tema, los cuales fueron escogidos de los libros junto con las fotografías y tenían una extensión de entre cinco a diez hojas (Tabla 3). Los alumnos estaban sentados en sillas fijas por circunstancias universitarias, por lo que la docente les aconsejaba que se movieran para poder conversar cara a cara. Después opinaban acerca del subtema que les parecía más interesante en el grupo mediante la planificación «Round-Robin», que es una técnica para dar oportunidades de hablar por orden a todos (Barkley et al., 2005/2009, pp. 89-91). A continuación, decidían el subtema conversando todos. Mientras tanto, un alumno, como moderador del grupo, alentaba por turnos a los demás miembros para que compartieran sus opiniones o conocimientos, y otro anotaba en una hoja de trabajo el proceso de la conversación y las cosas que aprendían de los materiales en el grupo. Al final de la actividad, resumían lo aprendido en una frase y lo presentaban en un archivo del grupo a la docente. Hasta aquí, el proceso corresponde a «la responsabilidad individual y grupal» y a «la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara» (Johnson et al., 1994b/1999, p. 9). Durante toda la serie de actividades, la docente pasaba por los grupos observando, aconsejando y contestando las dudas (Johnson et al., 1994b/1999).

Después del AC, cada alumno reflexionaba sobre su conducta como miembro del grupo, describiendo en la hoja repartida por la docente un comentario o las dudas de cada lección. Respecto a la reflexión sobre el AC, sin excepción, la docente daba la retroalimentación con elogios y consejos para la mejora, y se animaba a los alumnos a que aprovecharan de ello al principio de la clase siguiente (Johnson et al., 2002/2010). Este procedimiento se equilibra con «enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles» y «la evaluación grupal» (Johnson et al., 1994b/1999, pp. 9-10).

En cuanto a la evaluación del resumen de cada grupo, esta era dada por la docente utilizando una escala ABC según un criterio de rúbrica mostrado de antemano a los alumnos, para que se formara así «la interdependencia positiva» (Johnson et al., 1991/2001, pp. 73-75).

**Tabla 1.** Desarrollo de cada clase (90 minutos en total).

Duración	Actividad
10 mins.	Retroalimentación de la clase anterior (de la charla y del AC)
25 mins.	Introducción / <b>Presentación de cada comunidad autónoma usando PowerPoint</b>
5 mins.	Explicación del objetivo del AC de hoy / Reparto de material
40 mins.	<b>Aprendizaje Cooperativo</b>
10 mins.	Actividad suplementaria / Anotación de dudas y opiniones

**Tabla 2.** Plan plenario del curso.

N.º de la clase	Temas de introducción	AC	Materias del AC
1	Introducción a la nación española		Diferencias del horario de comidas
2	Galicia / Frases útiles en español		Fijación del grupo formal
3	Madrid	①	Cultura alimentaria
4	Andalucía	②	Historia (1)
5	Asturias / Cantabria	③	Vida escolar / colegial / universitaria
6	Valencia / Murcia	④	Patrimonios de la Humanidad
7	País Vasco / Navarra	⑤	Religiones / Navidad
8	Extremadura	⑥	Vida doméstica
9	Castilla y León		Bellas Artes
10	Aragón / La Rioja	⑦	Los españoles / Familia
11	Cataluña		Historia (2)
12	Castilla-La Mancha	⑧	Idiomas
13	Islas Baleares	⑨	Aficiones
14	Islas Canarias		Corridas de toros
15	Ceuta / Melilla		Preguntas y respuestas / Encuesta

**Tabla 3.** Desarrollo del AC.

Duración	Actividad
10 mins.	Leer el material individualmente
5 mins.	Opinar del subtema más interesante en el grupo mediante Round-Robin
5 mins.	Decidir el subtema
10 mins.	Conversar para entender el contenido y apuntar
10 mins.	Resumir el asunto en una frase y presentarlo guardado en un archivo

### 2.3. Plan de comprobación a través de la encuesta

Tras la realización del AC, se hizo una encuesta de manera anónima el último día del curso a los 55 estudiantes (18 chicos y 37 chicas) que estaban presentes para observar los resultados en ambas partes: lo positivo y lo negativo de la metodología en clase, su satisfacción con la parte magistral sobre la introducción de cada comunidad autónoma, y una parte descriptiva de consejos para los que cursan esta clase el siguiente año académico. Aquí tratamos solamente de la parte de la observación del AC (preguntas 3 y 4 del Apéndice 1, y el Apéndice 3 para la versión original). En primer lugar, para comprender su satisfacción con el AC, se preguntó de manera optativa en cinco niveles: «5. muy positiva», «4. positiva», «3. regular», «2. negativa» y «1. muy negativa». En segundo lugar, se preguntaron los porqués de una forma descriptiva libre para descubrir los factores que describen sus razones.

### 2.4. Modo de análisis de los datos

Para este análisis, se utilizó el *diagrama de afinidad* —la versión de 1986 (Kawakita, 1996)—, originalmente inventado por el antropólogo cultural Jiro Kawakita para conceptualizar las ideas de los datos, el cual se aplica ampliamente en el ámbito pedagógico para analizar datos cualitativamente (Tanaka, 2010, 2011 y 2012). Al dividir los datos en categorías, se agruparon los comentarios que tenían ideas iguales o semejantes y se les puso un subtítulo. Este proceso fue realizado dos veces por la autora espaciando el tiempo.

## 3. Resultados y análisis

### 3.1. Resultados de la encuesta

Utilizando dicha escala, se puntuó desde «muy negativa» (1 punto) hasta «muy positiva» (5 puntos) para obtener el puntaje total de los 55 alumnos. Según el análisis, el 88.9 % de los alumnos contestaron estar satisfechos con el AC, eligiendo las respuestas «5. muy positiva» y «4. positiva», y el 11.1 % no lo estaba, seleccionando las respuestas «3. regular» y «2. negativa» con lo que sugerían que se mejorara (ver Tabla 4). Por consiguiente, se entiende que la aplicación del AC fue aceptada por la mayoría de los alumnos.

Con respecto a los comentarios descritos sobre los porqués, exceptuando uno sin descripción, algunos de entre los 54 comentarios restantes se subdividieron, convirtiéndose así en un total de 60 comentarios en total numerados desde el 1 hasta el 54. No obstante, los comentarios 1), 28), 30), 33) y 39) se subdividieron hasta en tres comentarios. Para mostrar esta subdivisión, la primera subdivisión no lleva marca distintiva, la segunda lleva un apóstrofe (i.e., 1'), y la tercera dos apóstrofes (i.e., 39'') en la descripción de los datos (Tabla 5, Tabla 6, Apéndice 2, y Apéndices 4 y 5 para la versión original). Luego, estos comentarios (un total de 60) se distribuyeron en dos ítems: los positivos (46 comentarios) y los que sugieren mejoras (14 comentarios).

A continuación, se observa cualitativamente lo expuesto en los comentarios de una manera concreta dividiéndolo en dos partes: las respuestas positivas y las sugerencias de mejora.

### 3.1.1. Análisis cualitativo de las respuestas positivas

En consecuencia, todos los comentarios positivos del AC que tenían el mismo sentido o semejante, se agruparon en una subcategoría y se le puso un subtítulo a cada subcategoría (i.e., a, b, c...). Después se unificaron las subcategorías que estaban relacionadas en una categoría mayor, dándole un título característico para cada categoría (i.e., 1, 2, 3...). Al final se estructuró para mostrar visualmente su relación entre las cinco categorías (Figura 1). A continuación, interpretaremos la estructura refiriéndonos a los comentarios representativos de cada subcategoría y cada categoría (Tabla 5 para toda esta parte del análisis, Apéndice 2 para la tabla completa de las categorías plenas de las respuestas positivas).

Primero, la voluntad aumentó por haber trabajado por su propia iniciativa y no de forma pasiva con la aplicación del AC: 33) *Aumentaron las ganas por decidir el subtema por nuestra propia iniciativa y pensar voluntariamente.* {a. Se hicieron emprendedores por la forma subjetiva, no pasiva.}. También uno de los factores que llamó la atención de los alumnos fue que la metodología era nueva para ellos: 3) *Estaba bien porque no había muchas oportunidades de trabajar en grupo en la universidad.* {b. El aprendizaje en grupo era algo nuevo, ya que no lo habían experimentado en la universidad.}. Es decir, el AC les ayuda a ser más dinámicos por las características de dicha técnica, y esto les pareció original porque era una forma de aprender poco común en la universidad, mientras que otras clases suelen ser pasivas para ellos [1. Gracias al AC, la subjetividad se construye, por lo tanto, las ganas de los alumnos aumentan.].

Como consecuencia de haber puesto un objetivo común y no uno individual, los alumnos intentaban cooperar para conseguirlo, según se observa en los comentarios: 37) *El hecho de que se reflejara directamente lo que hacíamos nos hizo cooperar más.* y 39) *Nos esforzamos para sacar una conclusión y una buena evaluación en el grupo.* {c. Se necesita cooperación para conseguir la meta común -evaluación- del grupo.}. Además, lo valoraron como el trabajo llevado a cabo por «todos», según el comentario, 42) *Porque así hemos podido perfeccionar los trabajos cooperando todos.* {d. Se puede realizar el trabajo al cooperar.}. Así, se ve que se daban cuenta de que hacía falta cooperación para decidir el subtema y concluir [2. Se necesita cooperación para alcanzar el objetivo.].

Se desprende que los alumnos tuvieron una actitud positiva para aprender de los demás, según los comentarios: 39) *Aprendía de los miembros a los que se les daba bien poner en orden las ideas o elegir las palabras adecuadas.* y 45) *He podido aprender de otros cooperando.* {e. Se aprende de los miembros.}. Además, llegaron a sentir un trabajo de equipo creado por la cooperación dentro de los grupos, como se puede observar en este comentario: 2) *Tenía la sensación de que iba creciendo el trabajo en equipo cada vez que cooperábamos.* {f. Nace trabajo en equipo al cooperar varias veces.}. Se puede resumir que con el AC continuo se crea la base de cooperación o el trabajo en equipo [3. A lo largo de esta cooperación, nace el trabajo en equipo.].

Consecuentemente, los alumnos profundizaron sus opiniones y alcanzaron los conocimientos conversando en cada grupo, explicando lo que pensaban, escuchando a otros miembros: 36) *Trabajar juntos nos hace pensar más profundamente y es interesante escuchar lo que piensan los demás.* {g. Se puede pensar profundamente al escuchar varias opiniones conversando en grupo, no individualmente.}, 23) *Creo que he adquirido más conocimientos trabajando en grupo.* {h. Se aumentan y se fijan los conocimientos al trabajar en grupo.} y 7) *Era fácil de comprender al averiguar, escribir y conversar voluntariamente.* {i. Se entiende mejor averiguando, conversando y resumiendo por sí mismos.}. Es decir, aunque la actividad era difícil, los alumnos aprendieron lo que se obtenía trabajando con otros, a través



**Tabla 4.** Satisfacción del AC realizado durante un semestre.

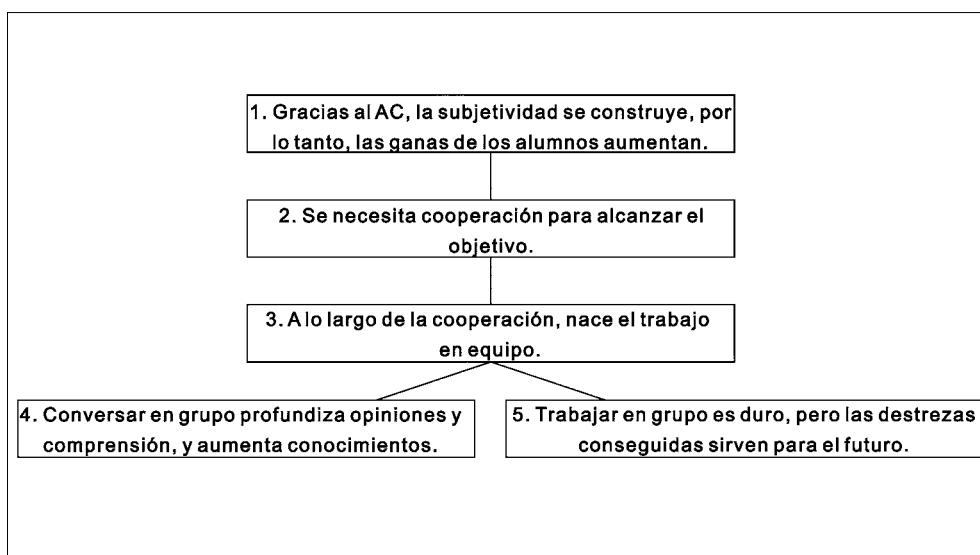
Puntos	N.º de respuestas	Porcentaje
5. Muy positiva	18	39.6 %
4. Positiva	28	49.3 %
3. Regular	7	9.3 %
2. Negativa	2	1.8 %
1. Muy negativa	0	0 %
total	55	100 %

**Tabla 5.** Categorías plenarias de las respuestas positivas (traducción propia).

<b>1. Gracias al AC, la subjetividad se construye, por lo tanto, las ganas de los alumnos aumentan.</b>
<b>a. Se hicieron emprendedores por la forma subjetiva, no pasiva.</b> 33) Aumentaron las ganas por decidir el subtema por nuestra propia iniciativa y pensar voluntariamente.
<b>b. El aprendizaje en grupo era algo nuevo, ya que no lo habían experimentado en la universidad.</b> 3) Estaba bien porque no había muchas oportunidades de trabajar en grupo en la universidad.
<b>2. Se necesita cooperación para alcanzar el objetivo.</b>
<b>c. Se necesita cooperación para conseguir la meta común (evaluación) del grupo.</b> 37) El hecho de que se reflejara directamente lo que hacíamos nos hizo cooperar más. 39) Nos esforzamos para sacar una conclusión y una buena evaluación en el grupo.
<b>d. Se puede realizar el trabajo al cooperar.</b> 42) Porque así hemos podido perfeccionar los trabajos cooperando todos.
<b>3. A lo largo de esta cooperación, nace el trabajo en equipo.</b>
<b>e. Se aprende de los miembros.</b> 39') Aprendizaje de los miembros a los que se les daba bien poner en orden las ideas o elegir las palabras adecuadas. 45) He podido aprender de otros cooperando.
<b>f. Nace trabajo en equipo al cooperar varias veces.</b> 2) Tenía la sensación de que iba creciendo el trabajo en equipo cada vez que cooperábamos.
<b>4. Conversar en grupo profundiza opiniones y comprensión, y aumenta conocimientos.</b>
<b>g. Se puede pensar profundamente al escuchar varias opiniones conversando en grupo, no individualmente.</b> 36) Trabajar juntos nos hace pensar más profundamente y es interesante escuchar lo que piensan los demás.
<b>h. Se aumentan y se fijan los conocimientos al trabajar en grupo.</b> 23) Creo que he adquirido más conocimientos trabajando en grupo.
<b>i. Se entiende mejor averiguando, conversando y resumiendo por sí mismos.</b> 7) Era fácil de comprender al averiguar, escribir y conversar voluntariamente.
<b>5. Trabajar en grupo es duro, pero las destrezas conseguidas sirven para el futuro.</b>
<b>j. Se puede saber lo difícil y lo bueno de trabajar en grupo.</b> 9) Porque he podido aprender lo difícil y la importancia de trabajar en grupo.
<b>k. Sirven las destrezas conseguidas al trabajar en grupo.</b> 16) Porque creo que buscar la respuesta en los documentos y decidir el tema por nosotros mismos nos servirá para el futuro también.

**Tabla 6.** Tabla de las categorías plenas de las respuestas que sugieren mejoras (traducción propia)

<p><b>a. Es difícil cuando hay miembros que no tienen ganas de hablar.</b></p> <p>28') No quería cooperar con miembros sin ganas.</p> <p>47) Era difícil y desagradable cuando había miembros poco cooperativos.</p> <p>49) ¿No era una clase significativa para los que se les da mal las actividades en grupo?</p> <p>50) Otros grupos se veían en dificultades, aunque el mío no era así.</p> <p>54) Hay miembros a los que no se les da bien participar en una conversación.</p>
<p><b>b. Hay veces que no hay tiempo suficiente o excesivo dependiendo del tema.</b></p> <p>5) Había veces que no teníamos tiempo suficiente.</p> <p>48) Fue una lástima que charláramos cuando habíamos terminado temprano.</p>
<p><b>c. Es difícil resumir.</b></p> <p>52) Hicimos esfuerzos desesperadamente para conseguir A. Casi era imposible.</p> <p>53) Recibimos la retroalimentación para escribir el resumen más corto cuando lo habíamos escrito largo y viceversa.</p>
<p><b>30) Había muchas personas en el grupo.</b></p>
<p><b>30') Había veces que era un poco difícil conversar con otros miembros debido a la posición de los asientos.</b></p>
<p><b>33') Se fijaba el papel de cada miembro como el que opinaba o escribía.</b></p>
<p><b>39'') Nos desanimábamos cuando nos costaba decidir el subtema porque era muy difícil.</b></p>
<p><b>51) Me gustaba la clase de la profesora, así que no quería sacar tiempo para la actividad en grupo.</b></p>

**Figura 1.** Diagrama analítico de los porqués de la satisfacción del AC de los alumnos.

de la metodología planteada que no tenía una sola respuesta correcta [4. Conversar en grupo profundiza opiniones y comprensión, y aumenta conocimientos.].

También parece que admitieron lo significativo del trabajo en grupo a través del duro proceso según los comentarios: 9) *Porque he podido aprender lo difícil y la importancia de trabajar en grupo.* {j. Se puede saber lo difícil y lo bueno de trabajar en grupo.} y 16) *Porque creo que buscar la respuesta en los documentos y decidir el tema por nosotros mismos nos servirá para el futuro también.* {k. Sirven las destrezas conseguidas al trabajar en grupo.}. Esto coincide con el título de la categoría: [5. Trabajar en grupo es duro, pero las destrezas conseguidas sirven para el futuro.].

### 3.1.2. Análisis cualitativo de las respuestas que sugieren mejoras

Para analizar las respuestas que sugieren mejoras se utilizó también el diagrama de afinidad. No obstante, dado que no había muchos comentarios y eran diversos, solo se muestran los datos divididos por categorías con el subtítulo sin estructurar (Tabla 6 y Apéndice 5 para la versión original). Los comentarios que no tienen subtítulo se han dejado así y se tratan como una categoría diferente respectivamente, siguiendo la metodología de Kawakita (1996).

Se puede observar que determinadas formaciones de los grupos pueden impedir el AC, por lo que el docente deberá tener en cuenta este aspecto para mejorar: 47) *Era difícil y desagradable cuando había miembros poco cooperativos.* {a. Es difícil cuando hay miembros que no tienen ganas de hablar.}. Así surgieron los siguientes problemas: 33') *Se fijaba el papel de cada miembro como el que opinaba o escribía.* y 39") *Nos desanimábamos cuando nos costaba decidir el subtema porque era muy difícil.* También se entiende que una mejor planificación del tiempo del AC es necesaria: 5) *Había veces que no teníamos tiempo suficiente.* y 48) *Fue una lástima que charláramos cuando habíamos terminado temprano.* {b. Hay veces que no hay tiempo suficiente o excesivo dependiendo del tema.}. Al final, a pesar de una opinión minoritaria, hay que reconocer que había alumnos que terminaron el AC sin tener la idea clara de cómo resumir, además de problemas administrativos respecto al número de miembros y la selección del aula, aunque hay veces que para esto no hay solución, según la universidad.

## 4. Discusión

Cotejando los resultados con los cinco principios de la teoría principal de Johnson et al. (1994b/1999, pp. 9-10), a condición de que se obtuviera una evaluación por cada grupo, los alumnos trabajaron juntos conversando e intentando cooperar con miras a realizar un resumen (*la interdependencia positiva*). Mientras se esforzaban por el trabajo, se dieron cuenta de la responsabilidad y la importancia de la cooperación (*la responsabilidad individual y grupal*). A lo largo de este método seguido en nueve veces, se obtuvo tanto la base para cooperar con otros y el trabajo en equipo como la profundidad de los pensamientos de cada uno con la obtención de los conocimientos nuevos (*la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara*). En ese proceso, la docente les enseñaba cómo avanzar en la conversación al pasar por cada uno de los grupos y por toda la clase (*enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles*). También, al principio de cada clase, se elogiaba y se fomentaba la reflexión sobre su actividad de grupo basándose en las descripciones de los alumnos, aunque ellos mismos se aplaudían y se alentaban ante la evaluación dada por la docente (*la evaluación grupal*). Todo esto indica que la aplicación del AC fue ampliamente aceptada por los alumnos, gozando de éxito al interesarles dicha forma de aprendizaje.

Por otra parte, los asuntos administrativos como la formación de grupos, el número de sus componentes, el control del tiempo, la asignación del aula, etc.—que están pendientes— los dejamos para futuras investigaciones. Para cumplir esta tarea, como argumentan Johnson et al. (2002/2010), el docente debería realizar el AC repetidamente adaptándolo y mejorándolo cada vez, considerando también la importancia de la opinión directa de los alumnos. Por ejemplo, respecto al número de los componentes de cada grupo, podría reducirse de seis a cuatro, y también debería sacarse más tiempo para enseñarles a los alumnos algunas «prácticas interpersonales y grupales imprescindibles» y «la evaluación grupal» con otras formas más adecuadas, tras examinar la realidad de la clase (Johnson et al., 1994b/1999).

La razón por la que aplicamos el AC fue porque no queríamos que los alumnos siguieran siendo pasivos, como solían ser en las clases magistrales. Los alumnos que mencionaron este punto no fueron pocos, es decir, aprender por iniciativa propia era lo que esperaban ellos, como se muestra en la categoría 1 [Gracias al AC, la subjetividad se construye, por lo tanto, las ganas de los alumnos aumentan] (Apéndice 2 y Apéndice 4 para la versión original). Pensamos que confiar el aprendizaje en sí a los alumnos, sin mucha explicación por parte del docente, les dará ocasión a que intenten trabajar por su propia iniciativa. Si trabajan individualmente, es evidente que la tarea queda en manos de cada uno, pero al hacerlo en grupo, se estimulará la conciencia de participación voluntaria por el objetivo, la responsabilidad y la valoración de los otros miembros. En la descripción de casi todos los alumnos aparecen los siguientes términos: «nosotros», «en grupo» y «todos». A través de esta metodología, se puede leer que han tenido la conciencia voluntaria entre líneas. Para que se construya la subjetividad de los alumnos, hace falta preparar un entorno requerido.

## 5. Conclusiones

Tal como se ha mencionado hasta aquí, este estudio ha aclarado lo positivo y lo necesario de mejora a través del análisis cualitativo de los datos recogidos a partir de la realización del AC en una clase de cultura española como apoyo a la enseñanza del idioma. Como resultado, los alumnos notaron la importancia del trabajo en equipo y aprendieron de los otros miembros. Además, respecto al objetivo de participar más en el aula, el AC les ayudó a muchos de ellos a darse cuenta de que la actitud positiva fomentaba el aprendizaje al dejarles el trabajo a su criterio. Así, descubrieron el valor de actividades grupales tras esta experiencia, y el grado de satisfacción alcanzó un 88.9 %. Sin embargo, no podemos generalizar los resultados, ya que el número de alumnos y las condiciones estaban restringidos. Por lo tanto, cuando realicemos el AC de nuevo en esta clase, pensamos que haría falta no solamente mejorar las tareas administrativas mencionadas antes, sino también tomar notas de cada actividad para observar la dinámica grupal más detalladamente.

Aunque hay algunos puntos que mejorar, estamos seguros de que la aplicación del AC a la clase de cultura española —la cual era originalmente una clase magistral en la que se utilizaba la lengua japonesa— responderá a las esperanzas de fomentar no solamente que los alumnos sean participativos en clase a nivel universitario, sino también que puedan adquirir conocimientos de España y de su lengua por propia iniciativa.

## Referencias bibliográficas

- Agawa, T. (2013). Cooperative and collaborative learning: Definitions and Applications in Japanese universities. *Keisen Jogakuen Daigaku Kiyou*, 25, pp. 93-110. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1294/00000697/>
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Mayor, C. H. (2009). *Kyōdō gakushū no gihō—Daigaku kyōiku no tebiki*. [Cómo hacer el aprendizaje cooperativo - Manual de enseñanza universitaria] (Trad. Yasunaga, S., Sekita., Schalkoff, R., Kouhara, S., Nagahama, F., Yasuno, M. y Migita, M.). Kioto: Editorial Nakanishiya. (Original en inglés, 2005).
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. *Change*, 27(1), pp. 12-18. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40165162>
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. En: M. Dooly (Ed.), *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*, (pp. 21-45). Bern: Peter Lang. Recuperado de <http://anyflip.com/cnim/gorj/basic>
- Equipo para la elaboración de manuales de español. (2013). *Entre amigos 1-2ª edición-*. Tokio: Editorial Asahi.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994a). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Trad. Vitale, G.). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. (Original en inglés, 1994b). Recuperado de <http://www.pinae.es/wp-content/uploads/2017/10/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2010). *Gakushū no wa, Manabiai no kyōdō kyōiku nyūmon* [Círculo de aprendizaje: cooperación en el aula -5ª edición-]. (Trad. Ishida, H. & Umehara, M.). Tokio: Niheisha. (Original en inglés, 2002).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2001). *Gakusei sankā gata no daigaku jugyō—Kyōdō gakushū e no jissen gaido*. [Clase universitaria participativa—Guía práctica hacia el aprendizaje cooperativo]. (Trad. Sekita, K., Kawamura, M. y Kuroda, K.). Tokio: Tamagawa Daigaku Shuppan bu. (Original en inglés, 1991).
- Kawakita, J. (1996). Kyōgi no KJ hō ichi raundo. [Primer circular del diagrama de afinidad en sentido estricto]. *Kawakita Jiro Chosaku shū Dai 5 kan KJ hō—Konton o shite katarashimeru*. [Conjunto de obras escritas por Jiro Kawakita Vol. 5 del diagrama de afinidad—Hacer hablar al caos]. (pp. 121-169). Tokio: Chūō Kōronsha.
- Martel Trujillo, C. y Romero Díaz, J. (2016). El microrrelato en el aula de ELE en Japón: explotación didáctica y escritura creativa. En: O. Cruz Moya (Ed.) *La formación y competencias del profesorado de ELE*. (pp. 1175-1185). Granada: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_1175.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1175.pdf)
- Moreno, C. y Alastruey, T. (2014). La interacción en clase es posible: Estrategias para conseguirla. *Cuadernos CANELA*, 25, pp. 51-64. Recuperado de <http://cuadernoscanaela.org/index.php/cuadernos/article/view/14/13>
- Moreno, C., Moyano, J. C., Vivancos, J. y Hiroyasu, Y. (2013). *El español y yo*. Tokio: Editorial Asahi.
- Moyano López, J. C. (2008). Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE. *Kyōyō shogaku kenkyū*, 125, pp. 75-106. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2065/32788>
- Sánchez Barrera, M. (2011). El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de E/LE a estudiantes japoneses. *Gakuen*, 847, pp. 62-78.
- Tanaka, H. (2010). KJ hō nyūmon: Shitsuteki dēta bunseki hō to shite KJ hō o okonau mae ni. [Introducción al diagrama de afinidad: antes de llevarlo a cabo como método cualitativo para analizar datos]. *Japan Association for Language Education and Technology, Kansai Chapter, 2010 nendo hōkoku ronshū*, pp. 17-29. Recuperado de <http://www.mizumot.com/method/tanaka.pdf>

- Tanaka, H. (2011). Shitsuteki kenkyū no tame no hyōka kijun: KJ hō o mochiita dōkizuke kenkyū de no rei. [Criterios de evaluación para estudios cualitativos: un ejemplo de estudios sobre motivación utilizando el diagrama de afinidad]. *Japan Association for Language Education and Technology, Kansai Chapter, 2011 nendo hōkoku ronshū*, pp. 106-120. Recuperado de [http://www.mizumot.com/method/2011-10\\_Tanaka.pdf](http://www.mizumot.com/method/2011-10_Tanaka.pdf)
- Tanaka, H. (2012). KJ hō kuikku manyuaru. [Manual breve del diagrama de afinidad]. *Japan Association for Language Education and Technology, Kansai Chapter, 2012 nendo hōkoku ronshū*, pp. 102-106. Recuperado de [http://www.mizumot.com/method/2012-08\\_Tanaka.pdf](http://www.mizumot.com/method/2012-08_Tanaka.pdf)
- Trenado Deán, P. (2010). El aprendizaje cooperativo: una propuesta de actividades para la clase de composición de ELE. *Gengo kyōiku*, 2, pp. 23-43.

### Perfil de la autora

Sayaka Shiota es graduada en Estudios Hispánicos por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Universidad de Kansai y doctora en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Actualmente ocupa un puesto de profesora asistente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Kansai. Se especializa en la investigación de metodologías de enseñanza del español como segunda lengua extranjera en el contexto japonés.

### Abstract

This is a case study of a trial of introducing “cooperative learning” into a lecture on Spanish culture, which was made throughout a semester so that the learners could promote positive participation in class. It is thought to be an effective learning method to encourage positive performance through active interactions in small groups which has some components to cover such as “positive interdependence” and “individual accountability”. The result of the trial is shown with the data obtained from the descriptive questionnaire regarding the degree of satisfaction with the before mentioned form of learning by the qualitative analysis, utilizing the KJ method. As a conclusion, the introduction of cooperative learning helped the learners not only to deepen their knowledge and thoughts, but also notice the value of cooperation. Although there were a few problems with class management such as the matter of time and grouping, this method promoted them to work voluntarily so that they could accomplish their tasks.

### Keywords

Cooperative learning, class of Spanish culture, KJ method

## 要旨

本ケーススタディは、学習者が受け身になりがちな講義科目であるスペイン文化論の授業において1学期間協同学習の手法を取り入れ実践し、最終日のアンケート調査の質的分析から、この科目での指導の成果と課題を明らかにするものである。協同学習は、小グループにおいて、「互恵的な相互依存」および「個人とグループの責任」等を含み、積極的なインタラクションをとおして、グループで1つの課題を遂行することを目標とする学習形態である。その満足度についてアンケート調査した結果を、KJ法のグループ分けの手法を使用し、質的分析をおこなった。その結果、時間配分やグループ編成などが運営上の課題となるものの、スペイン文化論における協同学習は、学習者の知識や考えを深めたり、協力の価値に気づいたりするとともに、課題解決を図ろうとする主体的な姿勢を促すことも明らかとなった。

## キーワード

協同学習、スペイン文化論、KJ法

**Apéndice 1. Encuesta realizada en la última clase (traducción propia).**

1: ¿Cómo sientes que la profesora repartiera al principio de cada clase la copia de las respuestas a las preguntas hechas en la clase anterior y explicara oralmente a algunas de ellas? Marca la opción que te parezca más adecuada de entre las siguientes.

5. Muy positiva   4. Positiva   3. Regular   2. Negativa   1. Muy negativa

2: ¿Qué te pareció la manera de introducir cada comunidad autónoma? Marca la opción que te parezca más adecuada de entre las siguientes.

5. Muy positiva   4. Positiva   3. Regular   2. Negativa   1. Muy negativa

3: ¿Qué te pareció el AC en la segunda mitad junto con la clase magistral? Marca la opción que te parezca más adecuada de entre las siguientes.

5. Muy positiva   4. Positiva   3. Regular   2. Negativa   1. Muy negativa

Describe concretamente por qué.

4: ¿Cómo te sientes reflexionando sobre el AC en tu grupo? Marca la opción que te parezca más adecuada de entre las siguientes.

5. Muy positiva   4. Positiva   3. Regular   2. Negativa   1. Muy negativa

Describe concretamente por qué.

5: ¿Cómo aconsejarías a los estudiantes del próximo curso académico para realizar el AC? Aconséjales concretamente reflexionando sobre el aprendizaje en tu grupo.



## Apéndice 2. Tabla de las categorías plenarias de las respuestas positivas (traducción propia).

1. Gracias al AC, la subjetividad se construye, por lo tanto, las ganas de los alumnos aumentan.
<p><b>a. Se hicieron emprendedores por la forma subjetiva, no pasiva.</b></p> <p>1) Me anima trabajar subjetivamente. 6) La actividad positiva por el aprendizaje voluntario aumentó la motivación. 19) No causa una actitud pasiva. 20) Aprendimos con placer resumiendo por nosotros mismos sin ser pasivos. 29) Se nos habría dado mal si no hubiéramos tenido la actividad en grupo, y nos animaban los temas, que eran divertidos todas las veces. 32) Pudimos buscar lo que queríamos aprender. 33) Aumentaron las ganas por decidir el subtema por nuestra propia iniciativa y pensar voluntariamente.</p>
<p><b>b. El aprendizaje en grupo era algo nuevo, ya que no lo habían experimentado en la universidad.</b></p> <p>3) Estaba bien porque no había muchas oportunidades de trabajar en grupo en la universidad. 15) Porque no he tenido la oportunidad de resumir las opiniones en el grupo. 24) Era una nueva experiencia porque no trabajamos en grupo en otras clases. 40) Era una nueva experiencia porque no había tenido ninguna oportunidad de hacer actividades en grupo.</p>
2. Se necesita cooperación para alcanzar el objetivo.
<p><b>c. Se necesita cooperación para conseguir la meta común (evaluación) del grupo.</b></p> <p>17) Porque poco a poco íbamos obteniendo A en la segunda mitad del curso sin darnos cuenta, a pesar de que lo veíamos muy difícil al principio. Hemos avanzado. 37) El hecho de que se reflejara directamente lo que hacíamos nos hizo cooperar más. 39) Nos esforzamos para sacar una conclusión y una buena evaluación en el grupo. 41) Porque nos hemos apoyado mutuamente para esforzarnos todo el grupo. 43) Pudimos cooperar.</p>
<p><b>d. Se puede realizar el trabajo al cooperar.</b></p> <p>21) Porque hemos podido resumir el tema en grupo independientemente. 31) Porque hemos podido cumplir los trabajos cooperando con nuestros amigos. 42) Porque así hemos podido perfeccionar los trabajos cooperando todos.</p>
3. A lo largo de esta cooperación, nace el trabajo en equipo.
<p><b>e. Se aprende de los miembros.</b></p> <p>39') Aprendía de los miembros a los que se les daba bien poner en orden las ideas o elegir las palabras adecuadas. 45) He podido aprender de otros cooperando.</p>
<p><b>f. Nace trabajo en equipo al cooperar varias veces.</b></p> <p>1') Me gustaba cooperar con los miembros. 2) Tenía la sensación de que iba creciendo el trabajo en equipo cada vez que cooperábamos. 28) Había muchas cosas que aprendí del trabajo en grupo como estar con otros y trabajar en equipo. 38) Valía la pena conversar con todos porque cada vez podía entender más a los demás.</p>
4. Conversar en grupo profundiza opiniones y comprensión, y aumenta conocimientos.
<p><b>g. Se puede pensar profundamente al escuchar varias opiniones conversando en grupo, no individualmente.</b></p> <p>4) Trabajar en grupo profundiza el pensamiento al escuchar varias opiniones diferentes. 11) Conversar me ayudó a poner mis pensamientos en orden. 14) Puedo escuchar diversas opiniones conversando. 18) Es mejor trabajar en grupo que individualmente porque podemos hablar desde diferentes puntos de vista. 34) He llegado a pensar más profundamente al conversar en grupo. 36) Trabajar juntos nos hace pensar más profundamente y es interesante escuchar lo que piensan los demás.</p>
<p><b>h. Se aumentan y se fijan los conocimientos al trabajar en grupo.</b></p> <p>13) Los conocimientos técnicos han aumentado. 23) Creo que he adquirido más conocimientos trabajando en grupo. 27) Averiguando por nosotros mismos adquirimos más conocimientos profundos de lo que queríamos saber. 35) Porque pensar por nosotros mismos hace que lo que hemos aprendido nos quede mejor. 44) Pude aprender de las cosas que había oído antes.</p>
<p><b>i. Se entiende mejor averiguando, conversando y resumiendo por sí mismos.</b></p> <p>7) Era fácil de comprender al averiguar, escribir y conversar voluntariamente. 10) Resumir lo que nos llamaba la atención nos permitió entender mejor.</p>

5. Trabajar en grupo es duro, pero las destrezas conseguidas sirven para el futuro.

**j. Se puede saber lo difícil y lo bueno de trabajar en grupo.**

8) Pude saber lo difícil y sentir la satisfacción por el trabajo en grupo. 9) Porque he podido aprender lo difícil y la importancia de trabajar en grupo.

**k. Sirven las destrezas conseguidas al trabajar en grupo.**

12) Porque pensé que se podrían adquirir las destrezas que sirvieran para el trabajo del futuro. 16) Porque creo que buscar la respuesta en los documentos y decidir el tema por nosotros mismos nos servirá para el futuro también. 22) Porque creo que he aprendido la manera de trabajar en grupo. 25) Me sirvió obtener la información en busca de los documentos por mí mismo. 26) Creo que he conseguido una nueva habilidad porque casi nunca había trabajado en grupo. 46) Creí que me serviría de algo, aunque era duro trabajar en grupo.

**Apéndice 3. Encuesta realizada en la última clase (versión original).**

1: Maikai no jugyō kaishi ji ni, zenkai no jugyō naiyō ni kansuru shitsumon no kaitō de aru fīdobakku no purinto o haifu shitari, kōtō de kaitō shitari shitakoto ni tsuite wa dou kanji mashita ka. Atehamaru mono hitotsu ni maru o tsukete kudasai.

1. Totemo yokatta 2. Yokatta 3. Dochira tomo ienai 4. Amari yokunakatta 5. Yokunakatta

2: Jugyō zenhan no kōgi de kakushū no shōkai no shikata wa dou deshita ka. Atehamaru mono hitotsu ni maru o tsukete kudasai.

1. Totemo yokatta 2. Yokatta 3. Dochira tomo ienai 4. Amari yokunakatta 5. Yokunakatta

3: Kono jugyō de, kōgi keishiki ni kuwae, kōhan ni gurūpu kadai tsuikyū gakushū no keishiki o totta koto ni tsuite dou omoimashita ka. Atehamaru mono hitotsu ni maru o tsukete kudasai.

1. Totemo yokatta 2. Yokatta 3. Dochira tomo ienai 4. Amari yokunakatta 5. Yokunakatta

Shita no wakunai ni, sono riyū o gutaitekini kaite kudasai.

4: Jugyō kōhan no, anatano gurūpu de no kadai tsuikyū gakushū o furikaeri, dou kanjimasu ka. Atehamaru mono hitotsu ni maru o tsukete kudasai.

1. Totemo yokatta 2. Yokatta 3. Dochira tomo ienai 4. Amari yokunakatta 5. Yokunakatta

Shita no wakunai ni, sono riyū o gutaitekini kaite kudasai.

5: Anata nara, gurūpu kadai tsuikyū gakushū o shiyō to suru kōhai ni donoyouna adobaisu o shimasu ka. Koremade no anata no gurūpu de no kadai tsuikyū gakushū o furikaeri, gutaitekini kaitekudasai.

**Apéndice 4. Tabla de las categorías plenarias de las respuestas positivas (versión original).**

1. Gurūpu wāku no dōnyū ni yori ukemi de naku shutaitekini nari, iyoku ga takamaru.
<p><b>a. Ukemi de naku shutaitekina keitai ni yori, yori iyokutekini nareru.</b></p> <p>1) Jishutekini okonau koto de, yaruki ga deru. 6) Jishuteki gakushū ni yori sekkyokuteki torikumi ga mochibēshon o takameta. 19) Ukemi ni naranai. 20) Jibuntachi de matomeru koto de ukemitekini narazu yori tanoshiku gakushū dekita. 29) Gurūpu kadai ga naito minna daradara jugyō o uketeita to omoushi, maikai no topikku mo tanoshii mono ga ōkatta kara. 32) Jibuntachi ga manabetai koto o shiraberu koto ga dekita. 33) Gurūpu de tēma o kime jibuntachi kara susunde kangaeru koto de iyoku ga yori takamatta.</p>
<p><b>b. Daigaku de wa gurūpu wāku o keikenshite inakatta tame, shinsenni kanjirareru.</b></p> <p>3) Daigaku de wa amari gurūpu katsudō no kikai ga nai node yokatta. 15) Gurūpu de iken o matomeru keiken ga imamade nakatta kara. 24) Hoka no jugyō de wa gurūpu wāku o shinai node shinsen datta.</p>
2. Mokuhyō o tassei suru ni wa kyōryoku ga hitsuyō.
<p><b>c. Hitotsu no mokuhyō (hyōka) no tame ni wa kyōryoku ga hitsuyō.</b></p> <p>17) Saisho wa muzukashii to omotteta kedo kōhan ni naru ni tsurete itsunomanika “A” o toru koto ga dekiru yōni natteita kara. Seichō dekita. 37) Jibuntachi no yatteiru koto ga chokusetsu han’ei sareru to iu koto de yori kyōryoku shiaeta. 39) Gurūpu de hitotsu no ketsuron o michibiitari, ii hyōka o torō to ganbareta. 41) Gurūpu zentai de ganbarō to takameaeta kara. 43) Kyōryoku dekita.</p>
<p><b>d. Kyōryoku suru to kanseisaseru koto ga dekiru.</b></p> <p>21) Gurūpu de tēma ni tsuite dokujini matomereta kara. 31) Tomodachi to kyōryoku shite nashitogeru koto ga dekita node. 42) Minna de kyōryoku shite kansei saseru koto ga dekita kara.</p>
3. Kyōryoku suru naka de tagaini manabiai, chīmu wāku ga umareru.
<p><b>e. Menbā kara manabu.</b></p> <p>39’) Matomeru no ga jōzuna hito ya matomeru kotoba ga ii hito ga sankō ni natta. 45) Kyōryoku shite tanin kara manabeta.</p>
<p><b>f. Kyōryoku o kasaneru koto de chīmu wāku ga umareru.</b></p> <p>1’) Menbā to kyōryoku suru koto ga tanoshimi to kanjirareta. 2) Kai o kasaneru gotoni chīmu wāku ga dekiteiru no o jikkandekita tame. 28) Gurūpu wāku kara manabeta koto wa takusan atta (tanin tonon kyōzon, chīmu wāku). 38) Minna de hanashiatta koto de, rikaishiyō to suru shisei o maikai motete yokatta.</p>
4. Hanashiai o suru to, kangae ya rikai ga fukamari, chishiki mo fueru.
<p><b>g. Hitori de naku gurūpu de hanashiai o suru to ironna iken ga kikete yori fukaku kangaerareru.</b></p> <p>4) Gurūpu de yaru koto de samazamana iken ga kikete kangae ga fukamaru. 11) Hanashiai o suru koto de jibunjishin no kangae mo seiri sareta. 14) Hanasu koto de samazamana iken ga kikeru. 18) Hitori hitori yaru yori ironna shiten kara hanaseru gurūpu no hō ga yoi. 34) Gurūpu de hanashiau koto ni yori, yori fukaku kangaeru yōni natta. 36) Isshoni sagyō suru koto de yori fukaku kangaeyō to suru shi, hoka no hito no kangae ga kikete omoshiroi kara.</p>
<p><b>h. Gurūpu wāku o tōshite chishiki ga fuetari teichaku shitari suru.</b></p> <p>13) Senmontekina chishiki ga fueta. 23) Gurūpu wāku o suru koto de chishiki o yori fukaku takuwaeru koto ga dekita to omou. 27) Shiritai koto ni tsuite, jibuntachi no chikara de shiraberu koto de, yori fukai chishiki ga erareta. 35) Jibuntachi de kangaeru koto de yori naiyou ga teichaku suru kara. 44) Kiita koto ga aru kotogara ni tsuite fukaku shiru koto ga dekita.</p>
<p><b>i. Jibuntachi de shirabetari hanashiattari matometarisuru koto de yori rikai ga dekiru.</b></p> <p>7) Jishutekini shirabetari, kaitari, hanashiau koto de, rikai ga fukamariyasukatta desu. 10) Gurūpu de kininatta koto ni tsuite jibuntachi de matometa koto de, yori rikaidekita node.</p>

5. Gurūpu wāku wa taihen daga, mi ni tsuketa chikara wa shōrai no yaku ni tatsu.

**j. Gurūpu wāku no taihensa to yosa o shiru koto ga dekiru.**

8) Gurūpu katsudō no taihensa ya tasseikan o shiru koto ga dekita. 9) Gurūpu de katsudō suru koto no taihensa, taisetsusa o manabeta tame.

**k. Gurūpu wāku de mananda chikara wa yaku ni tatsu.**

12) Kongo ni mo yaku ni tachisōna sagyō de shūshoku shite kara mo tsukaeru nōryoku ga minitsuku to omotta kara. 16) Jibuntachi de kotae o shiryō kara yomitottari, tēma o kimeru koto wa kongo mo yaku ni tatsu to omou kara. 22) Gurūpu wāku no shikata o manabeta to omou kara. 25) Jibun de shiryō o sagashite jōhō o eta no wa, jibun no yaku ni tatta. 26) Hotondo yattekona katta koto nanode atarashii sukuru ga minitsuita to omou. 46) Gurūpu de nanika suru koto wa muzukashii ga, jibun no tameni naru to wa omotta.

**Apéndice 5. Tabla de las categorías plenarias de las respuestas que sugieren mejoras (versión original).**

<p><b>a. Hanasō to shinai hito ga gurūpu ni iru to yarinikui.</b> 28') Yaruki no nai hito to isshoni shitaku nakatta. 47) Hikyōryokuteki de issai kuchi o hirakō to shinai hito ga iru to yarizurakatta shi tanoshiku nakatta. 49) Gurūpu katsudō ga nigatena hito ni totte wa yūgina jugyō de wa nakatta kamo? 50) Jibun no gurūpu wa sōdemo nakatta ga hoka no gurūpu ga kusen shiteita. 54) Nakanaka hanashi ni sankā dekinai hito mo iru.</p>
<p><b>b. Naiyō ni yotte katsudō no jikan ga tarinai toki mo aru shi, amaru toki mo aru.</b> 5) Tamani jikan ga taranai toki ga atta. 48) Hayaku owatta toki, nokori no jikan wa zatsudan shiteita node, sukoshi mottainai to omou.</p>
<p><b>c. Yōyaku o kaku no ga muzukashii.</b> 52) "A" o toru no ni hisshi datta. Toru no ga hobo fukanō datta. 53) Nagaku kaitara, mijikaku shita hō ga ii to kaiteari, mijikaku shitara motto kuwashiku shita hō ga yokatta to iu fidobakku o itadaita node.</p>
<p><b>30) Ninzū ga ōkatta.</b></p>
<p><b>30') Zaseki no sei mo atte sukoshi hanashiai ga muzukashii to kanjiru koto mo atta.</b></p>
<p><b>33') Aidea o dasu hito to kaku hito ni mawaru hito ga patānka shita.</b></p>
<p><b>39'') Tēma ga muzukashikute nakanaka kimaranai toki ni, sukoshi darakete shimatta.</b></p>
<p><b>51) Sensei no kōgi ga sukidatta node sore o gurūpu wāku ni jikan o motteikareru noga iya datta.</b></p>