**METODOLOGÍA COOPERATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE ELE**

Andrés GARCÍA ÁLVAREZ

andres1974@imc.hokudai.ac.jp

*En el presente artículo se abordan y analizan una serie de sustentos teóricos y recursos prácticos que nos ofrece el Aprendizaje Cooperativo para los profesores de* ELE*. El conocimiento de estos recursos nos dotará con unas poderosas herramientas didácticas para generar y gestionar unas dinámicas interactivas que fomenten un aprendizaje más activo y efectivo en nuestras clases.*

Introducción

El objetivo de este artículo es introducir, describir y analizar los fundamentos teóricos, estrategias y técnicas en los que se basa el aprendizaje cooperativo, que si bien no es una metodología relacionada específicamente con la enseñanza de lenguas, resulta más que sugerente debido a sus potentes principios pedagógicos y a la variedad de recursos prácticos que nos aporta para el aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera, tanto a los docentes como a los discentes.

1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo (AC) representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que se insertan dentro de un marco humanista y que aportan un nuevo enfoque a la enseñanza. Esta perspectiva educativa se fundamenta en la organización del trabajo en las aulas por medio de pequeños grupos cooperativos o equipos. En este nuevo marco se establece un sistema de interacciones que organiza y determina el comportamiento y el aprendizaje de los integrantes de cada grupo. Los estudiantes trabajan juntos para lograr unos mismos objetivos, puesto que perciben que solamente pueden alcanzar sus metas individuales si los otros miembros del equipo también lo hacen.

Según Johnson y Johnson (1999), los esfuerzos cooperativos favorecen que los integrantes de un grupo se ayuden mutuamente de tal manera que: a) se produzca el reconocimiento mutuo de todos los participantes, debido a que comparten un mismo destino (nos salvamos juntos o nos hundimos todos); b) todos se beneficien del trabajo de los demás (tus esfuerzos me benefician a mí, y mis esfuerzos te benefician a ti); c) se tome conciencia de que la conducta individual está influenciada por el contexto social grupal (juntos lo lograremos, divididos fallaremos; en la unión está la fuerza); y d) se reconozcan y celebren los logros de todos los compañeros.

2. Propósitos generales del AC

El uso del AC sirve para mejorar los resultados académicos pero también el clima psicoafectivo e interpersonal entre todos los alumnos. Esto es debido a que promueve una serie de conductas positivas y apropiadas. Al estructurar y organizar las clases de esta manera, no solo obtenemos beneficios académicos, sino también sociales. Según Kagan y Kagan (2009), el AC transforma radicalmente la dinámica de las clases, puesto que los discentes:

a) tienen la oportunidad de hacer lo que más quieren: interactuar con sus colegas;

b) se sienten incluidos, ya que forman parte de una comunidad de aprendizaje en la que ellos mismos se dan ánimos, tutelan su aprendizaje y celebran sus logros;

c) ven al profesor como alguien que está a su lado guiándolos y aconsejándolos, no como alguien lejano que se limita a juzgarlos o a evaluarlos; y

d) conciben el aprendizaje como algo más significativo y personal.

Por otra parte, Daniel Cassany (2009) nos indica que el AC recoge las aportaciones de las investigaciones sobre la creatividad, la sinergia, es decir, el uso de las ideas de los compañeros para así mejorar las suyas, y los principios de la psicología humanista que considera el aprendizaje de una LE como la proyección de la propia personalidad en otra cultura: se pone especial énfasis en la personalidad del aprendiz y en el desarrollo de vínculos con los demás compañeros del aula.

Este tipo de aprendizaje surge como reacción al tipo de educación individualista, centrada solamente en el desarrollo individual de las destrezas,memorística, carente de reflexión, competitiva, los estudiantes son comparados con los demás y solo los mejores reciben los premios, y obsesionada con la objetividad, representada en los exámenes de selección múltiple que facilitan una corrección automática, pero de la que obtenemos como resultado alumnos que superan un ciclo educativo a base de marcar cruces y rellenar huecos en los test, sin haber desarrollado “habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico”(Cassany, 2004, p. 13).

En conclusión, basándonos en Cassany (2009), los propósitos generales del AC se pueden resumir en los siguientes:

a) Incentivar la cooperación entre todos, ya que cada estudiante aprende del otro. Esta cooperación no solo se reduce al ámbito de la clase, sino que también se puede (y se debería) extender fuera de las paredes de la misma.

b) Enseñar a nuestros alumnos a trabajar en equipo, ya que así les capacitamos para hacer frente a las demandas sociales de una sociedad que está organizada en equipos (de profesores, médicos, etc.), cubriendo el vacío que aporta un tipo de educación que solo se fija en las capacidades individuales.

c) Fomentar una enseñanza reflexiva; es una educación basada más en el desarrollo de una serie de habilidades y no tanto en la memorización.

d) Asimismo, mejorar el nivel de conocimiento de cada aprendiz, su capacidad comunicativa y el número y calidad de las interacciones en las clases.

3. Sustento teórico del AC

La aplicación de las prácticas del AC se fundamenta, principalmente, en torno a los siguientes marcos teóricos.

3.1. Teoría de la interdependencia social

Esta teoría postula que la esencia de un grupo radica en la interdependencia que exista entre sus miembros y las metas comunes que compartan. Esta interdependencia hace que el grupo se convierta en una unidad activa, al mismo tiempo que determina la forma en que se relacionan los individuos y en cómo se esfuerzan para obtener sus metas.

Según Johnson y Johnson (1999), cuando se produce una interdependencia positiva -cooperación-, los individuos facilitan y unen sus esfuerzos para aprender, lo cual resulta en un tipo de interacción constructiva, incrementándose los esfuerzos y asegurándose un clima psicoafectivo propicio para el aprendizaje. Sin embargo, si hay interdependencia negativa -competición-, los individuos obstaculizan los esfuerzos de los otros para evitar que estos consigan sus metas, lo cual da como resultado una interacción oposicional. En los casos que hay ausencia de interdependencia -individualismo-, cada uno trabaja independientemente sin ningún tipo de intercambio o interacción.

Tanto la interacción basada en la oposición como en la falta de la misma fomentan unas relaciones interpersonales negativas y crean desajustes emocionales (Johnson y Johnson, 1999).

3.2. Teoría del desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo se basa, principalmente, en las aportaciones de Piaget y Vygotsky a la ciencia cognitiva.

La teoría de Piaget postula que las personas son las que construyen el conocimiento; es decir, elaboramos un sólido sistema de creencias a partir de la interacción con el mundo que nos rodea (Piaget, 2001). Por lo tanto, el involucramiento del estudiante en la creación de algo, que personalmente le sea significativo, tiene muchos más efectos positivos que la enseñanza basada y dominada por la instrucción técnica.

Esto no implica que la instrucción no sea conveniente y necesaria, que lo es, pero sí que esta se debe administrar en el momento adecuado y en las dosis correctas, de otra manera puede llegar a convertirse en un obstáculo. Si los alumnos están comprometidos en construir productos que tengan significado personal, creándose conexiones personales y actitudes de compromiso adecuadas, se asientan las bases para que la experiencia del aprendizaje sea profunda y perdurable.

A su vez, la teoría de Vygotsky y Cole (1978) propone que el conocimiento se construye socialmente, a partir de la experiencia. Este aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta (se buscan soluciones, se cometen errores). En este proceso, el entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del individuo, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de los procesos mentales (McLeod, 2007). Un aspecto central en la teoría de este autor es el concepto de *zona de desarrollo próximo*,[[1]](#footnote-1) sobre todo por la influencia que ha tenido en las didácticas de las lenguas actuales, las cuales, en gran medida, basan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las interacciones que se producen en el aula (proceso de andamiaje entre una persona experta y otra menos o entre iguales) en Martín Peris (2007).

Las aplicaciones pedagógicas de la teoría cognitiva dentro de un marco de AC involucran modelado, práctica y asesoramiento. Una forma efectiva de reestructuración de la información, para así memorizarla e incorporarla en las estructuras cognitivas existentes, es cuando explicamos el material a aprender a un compañero.

4. Aportaciones de la enseñanza de corte cooperativo

Investigaciones, que comparan los métodos de aprendizaje cooperativo con otros tipos de aprendizaje individualista y competitivo, señalan unos claros beneficios a favor de los primeros. Johnson y Johnson (1999) indican que se han realizado más de 375 investigaciones empíricas durante el siglo pasado. Todos estos estudios señalan el mismo hecho: con el AC se consiguen unos mejores logros en todos lo estudiantes y en diferentes áreas académicas. Algunas de las principales aportaciones son las siguientes:

a) Los estudiantes aprecian más los valores educativos e incrementan sus esfuerzos para lograr la consecución de sus metas. Como resultado obtenemos un rendimiento más elevado y una mayor productividad (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

b) Se incrementa el espíritu de equipo, estableciéndose relaciones afectivas más positivas, solidarias y comprometidas en las que se valora la diversidad y la cohesión (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

c) Si el aprendizaje no es significativo y relevante para el estudiante, lo estudiado es pronto olvidado. Por medio de un trabajo cooperativo se produce una construcción activa del significado, convirtiéndose este en personal y relevante para el discente (Kagan y Kagan, 2009).

d) Se reducen los problemas disciplinarios. Al promover actitudes de pertenencia, todos los miembros del equipo son y se sienten altamente valorados. En la sociedad actual el AC se ha convertido en la mejor manera de modelar valores que anteriormente el contexto familiar aportaba. Para los jóvenes actuales, la aprobación de su conducta, por parte de sus colegas y compañeros, es mucho más importante que la de sus padres o profesores (Kagan y Kagan, 2009).

e) Los discentes se favorecen de un mayor equilibrio y salud mental, lo cual revertirá en un mayor fortalecimiento de su imagen, una mayor autoestima, un desarrollo social, un sentido de su propia identidad y una mayor capacidad para hacer frente a situaciones adversas. Al emplazar los alumnos en pequeños grupos, aumentamos los contactos interpersonales, estrechándose los lazos emocionales entre ellos y provocando un mayor sentimiento de aceptación. Por otro lado, se instaura una atmósfera en la que a todos se les da la oportunidad de lograr sus metas (Kagan y Kagan, 2009).

f) Se reduce la aprehensión o el miedo a comunicarse. Los estudiantes son más proclives a participar en estos ambientes cooperativos, en comparación con otros en los que apenas se les deja una cuota de participación: usan la LE para preguntar, contestar, expresar sus ideas, debatir, negociar y llegar a consensos. La lengua se convierte en un instrumento dinámico de comunicación y escucha y, por consiguiente, en el motor de un aprendizaje activo. A través de su uso se maximiza el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente las orales, en todos los aprendices; puesto que debemos asegurarnos de que todos tengan las mismas oportunidades de hablar y escuchar (Kagan y Kagan, 2009).

5. Elementos esenciales del AC

Johnson, Johnson y Holubec (1994) señalan una serie de componentes esenciales que determinan las responsabilidades y la forma de organizar la explotación de las tareas de forma interdependiente. Cuando estos elementos están presentes en las estructuras de las clases, se asegura la colaboración entre todos los miembros y se da un AC efectivo. Estos son:

5.1. Interdependencia positiva

Esta existe cuando los discentes perciben un vínculo con sus compañeros del grupo; de modo que, los objetivos se alcanzan o no, pero siempre juntos. Se coordinan los esfuerzos conjuntamente para poder completar una tarea apoyándose mutuamente, compartiendo materiales y celebrando los éxitos. La interdependencia positiva se puede sintetizar en la regla básica de que todos tienen derecho a pedir ayuda a los compañeros, así como la obligación de prestarla cuando es solicitada. La clase se estructura de tal manera que los estudiantes más “inexpertos” se benefician de los más “competentes”, mientras que estos últimos fortalecen sus habilidades comunicativas al tener que reorganizar, simplificar y explicar la información de una manera accesible a sus compañeros.

5.2. Interacción cara a cara estimuladora y constructiva

La interacción cara a cara solo existe si las actividades o tareas poseen una carga cognitiva y promueven una serie de dinámicas interpersonales, que obliguen a los alumnos a interaccionar entre sí en relación a los materiales y a las actividades. Para ello, en muchas ocasiones, limitaremos el acceso de nuestros estudiantes a los materiales y recursos: si tú tienes el papel y yo el lápiz y los dos tenemos que pintar un dibujo, tendremos la necesidad de coordinarnos, comunicarnos y de trabajar juntos para completar la tarea. Este tipo de interacción establece unas dinámicas de trabajo en las que los aprendices se ayudan mutuamente, obtienen retroalimentación unos de otros, se animan mutuamente y ejercen presión sobre los miembros menos motivados.

5.3. Prácticas o técnicas de comunicación interpersonal y grupal

Cada estudiante necesita dominar ciertas habilidades específicas en función de la tarea a resolver (resolución de problemas y conflictos, negociación, escuchar, hablar, llegar a un consenso, etc.). Para llegar a todo esto, se precisa de una instrucción formal que enseñe a los estudiantes a trabajar con los compañeros.

El panorama habitual de las clases cooperativas está estructurado de tal manera que los alumnos están interaccionando y comunicándose unos con otros la mayor parte del tiempo. Una buena gestión de la clase, para que los estudiantes sepan lo que tienen que hacer, trabajen de una manera coordinada y productiva y completen las tareas, constituye uno de los principales objetivos con vistas a lograr un aprendizaje significativo y enriquecedor (Marcos Sagredo, 2006). Por lo cual, entre las principales funciones del docente se encuentran el mantenimiento de unas normas de comportamiento grupal y una efectiva transmisión de las instrucciones. Una vez aclaradas las instrucciones, el estudiante debe asumir el control de la actividad, pasando a ser el protagonista de su proceso de aprendizaje. El profesor invierte una parte considerable de su tiempo monitorizando la actuación de los alumnos mediante una supervisión activa de grupo en grupo; unas veces, comprobando el progreso de los mismos y prestando ayuda para la realización de la actividad, otras veces solventando algún problema de interacción.

Por su parte, Kagan y Kagan (2009) nos aporta una serie de criterios para desarrollar las capacidades sociales y comunicativas de los estudiantes:

a) Modelaje de ciertas habilidades y actitudes necesarias para logar una colaboración y motivación alta: conocerse y confiar mutuamente, comunicarse de manera precisa, aceptarse y apoyarse mutuamente, y resolver los conflictos constructivamente (se critican las ideas, no a las personas).

b) Asignación de roles, dependiendo de la finalidad de la tarea, que promuevan una participación igualitaria. Así, en suma, nos aseguramos que todos estén involucrados en su aprendizaje.

c) Interacción simultánea. No solo se trata de que todos participen equitativamente, sino también frecuentemente. Si en una clase tradicional la participación es secuencial (solamente una persona interviene en un momento determinado, generalmente el profesor), en las clases cooperativas se pretende que se produzca el mayor número de intervenciones posibles en cualquier momento determinado de la clase (por ejemplo: la mitad de los estudiantes habla, la otra mitad escucha atentamente y luego alternan los papeles).

d) Reflexión sobre el uso que han hecho de las destrezas aplicadas y sobre el comportamiento mostrado tanto por ellos como por sus compañeros.

5.4. Responsabilidad individual y grupal

El propósito principal de los grupos de AC es fortalecer académica y actitudinalmente, a todos sus integrantes: las prácticas pedagógicas de corte cooperativo vinculan conocimientos, habilidades y actitudes (de creatividad, respeto, tolerancia, generosidad y solidaridad, entre muchas otras). Para su consecución, cada miembro debe asumir individualmente su cuota de responsabilidad hacia la tarea, aportar al grupo y ayudar a los demás.

5.5. Evaluación grupal

Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir periódicamente sobre la forma de trabajar, el logro de sus metas y el mantenimiento efectivo de las relaciones interpersonales. Al conocer estos datos podemos identificar qué tipo de acciones son útiles y cuáles son inapropiadas. De esta manera, se puede mejorar el funcionamiento grupal y progresar en el aprendizaje, reforzando lo positivo y modificando lo negativo. Esta reflexión, sobre sus comportamientos, trabajos y actitudes, se puede llevar a cabo por medio de cuestionarios, encuestas o debates al terminar la tarea. Según Cassany, “fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados” (2004, p. 19).

6. Organización del aula

Según Johnson y Johnson (1999), las actividades pedagógicas que se desarrollan en las clases no solo establecen el modelo de interacciones que se producen entre los estudiantes y entre los alumnos y el profesor, sino que también determinan el tipo de esfuerzo que estos realizan a la hora de demostrar sus habilidades y competencias en un área de estudio determinada. Estos patrones de esfuerzo se manifiestan a través de una serie de estructuras o formas de organizar el aprendizaje:

6.1. Competitiva[[2]](#footnote-2)

Los alumnos compiten contra el resto de la clase para conseguir sus metas. Estas metas tan solo están al alcance de unos pocos. El éxito individual conlleva el fracaso de los otros y promueve una serie de actitudes beligerantes: celebrar el fracaso de los demás, obstaculizar el trabajo de los compañeros y/o ganar a toda costa. Las miras no se ponen en madurar o en aprender más, ni tan siquiera se requiere realizar un mayor esfuerzo porque con hacerlo un poco mejor que el otro ya es suficiente.

6.2. Individualista[[3]](#footnote-3)

Los aprendices trabajan solos para conseguir sus objetivos. Los objetivos personales de un estudiante apenas tienen relación con los de los otros alumnos. Cada discente trabaja independientemente del resto de la clase, puesto que no percibe que vaya a recibir ningún beneficio del hecho de trabajar con los demás. La interdependencia entre estos estudiantes es inexistente. El alumno trabaja a su propio ritmo, con sus propios materiales y sin molestar a nadie, tan solo necesitando la ayuda del profesor.

6.3. Cooperativa

El AC es el uso de pequeños grupos como herramientas de trabajo en el aula para facilitar al estudiante el logro de los objetivos de aprendizaje. Mediante una serie de estrategias instruccionales, es decir, indicando los pasos a seguir, usando un lenguaje preciso sencillo, organizamos el trabajo y la secuencia de las actividades así como la estructura y el funcionamiento tanto de los grupos como de la clase en su totalidad. De esta manera, los alumnos pueden maximizar su aprendizaje al tiempo que facilitan el de los compañeros; es decir, el objetivo no es solo aprender personalmente el contenido asignado, sino ayudar a que los compañeros también lo hagan. En este aprendizaje, los objetivos grupales y personales están interconectados por medio de unos patrones de interacción que fomentan la ayuda mutua.

7. Grupos cooperativos

Si bien el principal instrumento de trabajo en un AC es el trabajo en grupo, nos vemos obligados a hacer ciertas matizaciones al respecto. Un grupo cooperativo no se limita a la mera agrupación de personas con un objetivo común, sino que necesitan pasar por un largo proceso de formación e instrucción para que sean operacionales. En la formación de grupos cooperativos debemos buscar las siguientes características:

a) Heterogeneidad de los miembros, de esta manera se exponen ideas variadas que favorecen la resolución de problemas. En el seno de pequeños grupos cooperativos se dan y se reciben más explicaciones y se adoptan perspectivas más personales para discutir el material asignado, se generan desequilibrios cognitivos que estimulan el aprendizaje cognitivo y social y se desarrolla la sinergia.[[4]](#footnote-4)

b) Deben estar estructurados y cada individuo debe desempeñar una tarea dentro de él. Se debe evitar que ningún estudiante monopolice el curso de las intervenciones, o que nadie se aproveche del trabajo de los demás sin aportar nada a cambio.

c) La formación y entrenamiento, que necesitan para operar eficazmente, se basan principalmente en estrategias sociales, comunicativas y metacognitivas.

8. Tipos de grupos

Una vez configurados los grupos cooperativos o equipos heterogéneos y explicado a la clase que van a trabajar en equipos durante cierto tiempo, los alumnos deben empezar a realizar las actividades para consolidar la identidad del equipo. Johnson y Johnson (1999) nos recomiendan constituir los siguientes tipos de grupos como forma de trabajo en una clase cooperativa:

8.1. Grupos formales

Pueden durar unas clases o varias semanas. Estructuran cualquier tipo de actividad en la clase. Gracias a ellos nos cercioramos de que los alumnos se involucren de una manera activa, puesto que se crea un sentimiento de identidad y pertenencia a través de un clima de aceptación, familiaridad y amistad donde se pueden rebajar los niveles de ansiedad.

8.2. Grupos informales

Son grupos ad hoc, normalmente entre pares de estudiantes, de los cuales nos servimos para concentrar su atención en el material que deben aprender. Suelen durar unos minutos dentro de las clases y se suelen utilizar durante la instrucción directa o durante las explicaciones y demostraciones. Mediante estos grupos nos aseguramos de que los alumnos procesen cognitivamente - categorizar, organizar, explicar, resumir - el material asignado en las estructuras conceptuales adecuadas.

9. Ejemplo de actividad cooperativa para la clase ELE: Técnica del rompecabezas[[5]](#footnote-5)

La técnica del rompecabezas, por medio de la limitación de los recursos, provoca un vacío de información que implica un proceso cognitivo en el que se produce un cambio en la focalización de la atención del contenido a la forma (Long, 1996). Además, cuando aplicamos esta técnica con nuestros estudiantes, les concedemos una de las mejores oportunidades para que negocien el significado (Pica, Kanagy y Falodun, 1993).

A continuación, presentamos los siguientes pasos para el desarrollo de esta actividad:[[6]](#footnote-6)

a) Dividimos a los estudiantes de la clase en grupos.[[7]](#footnote-7) Los estudiantes tienen que escoger un nombre para su grupo y asignarse un número del 1 al 4.

b) Presentamos a la clase la actividad y la dinámica de trabajo, de la forma más clara y sencilla, para que así los aprendices sepan el cometido que tienen que realizar.

c) Dividimos los conceptos que se quieren introducir en la clase. Estas partes deben de ser independientes entre sí.

d) Asignamos a cada alumno el aprendizaje de una de las partes, asegurándonos de que cada uno solo tiene acceso a su parte (por ejemplo: al estudiante número 1 le corresponderá la parte 1 y así sucesivamente).

e) Concedemos el tiempo adecuado a cada estudiante para que pueda leer el material y comprenderlo apropiadamente.

f) Formamos grupos temporales de alumnos expertos. Los “grupos de expertos” los forman los alumnos responsables de cada parte de los diferentes grupos. Asignamos un determinado tiempo a cada grupo de expertos para que discutan entre sí los puntos más importantes del tema que les toque. Durante este tiempo, los expertos también tienen que preparar la presentación que realizarán a sus compañeros del grupo original.

g) Reunimos a los alumnos de nuevo en sus grupos originales. Una vez reunidos, cada alumno debe explicar su parte a sus compañeros. Puesto que para el resto de compañeros es la primera vez que tienen acceso a esta información, es de vital importancia incentivar su participación para que intervengan con preguntas de cara a clarificar la explicación del estudiante que expone.

h) El profesor debe ir de grupo en grupo para observar el proceso. En el caso de que detecte algún problema o dudas en algún grupo, debe intervenir.

i) Al final de la clase es necesario realizar algún tipo de prueba sobre el material y reflexión sobre los aspectos metacognitivos y sobre el comportamiento grupal, a fin de que los alumnos tengan la impresión de que la actividad que han realizado es importante y no se trata de un juego.

j) Para concluir, se comprueban las respuestas de los estudiantes, cotejándolas con las de los compañeros y con la hoja de respuestas que les proporcionaremos. Al final, se aclaran las posibles dudas y se les asigna una nota individual y otra grupal.

A modo de conclusión

Para los docentes de una LE, la filosofía cooperativa y humanista, en la que se enmarca el aprendizaje cooperativo, nos aporta un soporte teórico en el que podemos ordenar o sistematizar conocimientos, intuiciones y prácticas variadas para las dinámicas de las clases: formación y gestión de grupos, resolución de conflictos, modo de dar las instrucciones, control de la clase, del espacio y tiempo, y gestión de recursos. Sobre todo, debido a la permeabilidad y aplicabilidad de sus recursos prácticos, con esta metodología educativa podemos enriquecer nuestras prácticas docentes, puesto que nos permite hacer uso de las actividades y los recursos que más nos interesen o convengan en un momento determinado, sin tener que implementar todos y cada uno de ellos (Cassany, 2004).

Para los discentes, es una manera de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de adquirir las habilidades que necesitan para aceptarla. Ofrece una alternativa y un complemento a metodologías de aprendizaje que enfatizan las estrategias cognitivas y a veces las metacognitivas, pero que ignoran, en numerosas ocasiones, las estrategias sociales. Al fin y al cabo, un porcentaje importante de nuestra habilidad para aprender está estrechamente vinculado a nuestra manera de interrelacionarnos.

Desde el punto de vista del proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas, este tipo de aprendizaje se fundamenta en las premisas básicas sobre la naturaleza interactiva y cooperativa de la lengua. Según Richards y Rodgers (2003), hemos nacido para hablar, de modo general se puede considerar que la comunicación es la finalidad primordial del lenguaje. La mayor parte del habla se organiza en forma de conversación regida por un determinado número de reglas cooperativas. Estas reglas o máximas cooperativas se adquieren en nuestra lengua materna a través de la interacción conversacional de carácter informal y cotidiano, mientras que en un contexto formal de aprendizaje (ELE) las aprendemos por medio de la participación en actividades interactivas estructuradas cooperativamente.

No me cabe la menor duda de que el trabajo cooperativo, a través de pequeños grupos, no constituye la panacea o solución a todos nuestros problemas; su implementación no es fácil y requiere mucho de nuestro tiempo en la planificación de las clases. Pero sí creo que puedo afirmar que, desde su incorporación paulatina en los distintos seminarios de español en la Universidad de Hokkaido (curso 2011-2012) como una estrategia de trabajo enmarcada dentro de un enfoque comunicativo, me ha aportado una serie de herramientas para potenciar unas relaciones interpersonales más profundas entre iguales, incrementar exponencialmente una participación más activa entre mis estudiantes y crear un contexto comunicativo relevante y significativo a sus intereses y necesidades.

Referencias bibliográficas

Aronson, E. (2012). *The Jigsaw Classroom*. Recuperado de http://jigsaw.org/

Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, 11-30.

Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. . *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 7-29.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.* Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school.* Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning.* San Clemente, Calif: Kagan.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

Marcos Sagredo, A. M. (2006). *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observación sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos.* (Memoria de maestría ELE, Universidad de Nebrija). Recuperado de http://educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/MARCOS-S.html

Martín Peris, E. (Coord.) (2007). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/>

andamiaje.htm

McLeod, S. A. (2007). Vygotsky - Social Development Theory. Recuperado de http://simplypsychology.org/vygotsky.html

Piaget, J. (2001). *The Language and Thought of the Child.* London: Routledge.

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. En G. Crookes & S. M. Gass (Eds.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

1. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (lo que puede hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de un compañero o adulto más capacitado). [↑](#footnote-ref-1)
2. Por ejemplo, los exámenes de entrada a la universidad. [↑](#footnote-ref-2)
3. “La mayor parte de las estructuras de enseñanza-aprendizaje de hoy siguen este modelo” (Cassany, 2004, p. 14). [↑](#footnote-ref-3)
4. La cifra ideal se fija en 4, ya que con 3 hay una tendencia a dejar descolgado a algún integrante (en actividades en las que se requiere una formación de parejas) y con un número mayor se limitan las posibilidades de intervención de todos los integrantes del grupo de una manera equitativa. [↑](#footnote-ref-4)
5. La técnica del rompecabezas, también llamada puzzle o jigsaw, fue elaborada por Aronson en 1971. Aronson, con la aplicación de esta técnica, apreció notables mejoras en el comportamiento, nivel de autoestima y logros académicos en sus estudiantes. Disponible en <http://jigsaw.org/history.htm> [↑](#footnote-ref-5)
6. Debido al límite de extensión de este trabajo, me veo obligado a remitir al lector a http://slideshare.net/bokepasa50/actividades-cooperativas-para-la-clase-ele En este enlace aporto ejemplos de actividades cooperativas para la clase ELE (véase la técnica del rompecabezas o puzzle, pp. 13-20). [↑](#footnote-ref-6)
7. El criterio de selección de los integrantes de cada grupo se basó en el nivel de su competencia lingüística (un estudiante de nivel alto, dos estudiantes de nivel medio y un estudiante de nivel bajo). [↑](#footnote-ref-7)