

# DOCENCIA COLABORATIVA Y COOPERACIÓN. EL TRABAJO EN EQUIPO EN LENGUA INGLESA

M. Martínez Lirola  
Universidad de Alicante

E. Crespo Fernández  
*Universidad de Castilla-La Mancha*  
maria.lirola@ua.es, mlirola@hotmail.com

## Resumen

El aprendizaje cooperativo constituye una modalidad de enseñanza-aprendizaje que permite al alumnado demostrar lo que sabe y lo que es capaz de hacer; es decir, evidencia el resultado de su aprendizaje. La adopción de técnicas de trabajo cooperativo permite desarrollar las competencias propias de las asignaturas además de la propia del trabajo en equipo, una competencia genérica común a la inmensa mayoría de las titulaciones. Partiendo de estas premisas, en este trabajo ofrecemos una reflexión sobre la docencia colaborativa en el ámbito universitario como medio de adquirir competencias en asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello, presentamos una propuesta de actividades para grupos cooperativos base e informales que permitan mostrar los resultados del aprendizaje del estudiante a través de la cooperación y la interacción.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, competencias, aprendizaje autónomo, lengua inglesa.

## Abstract

Cooperative learning is a teaching and learning modality whereby students can demonstrate what they know and what they can do, i.e., it shows the results of the teaching and learning process. Using cooperative activities and techniques in the classroom allows for the development of the main competences in the different course units, apart from the competence of group work, which is a generic competence in the majority of the degrees. In this regard, this paper offers a reflection on cooperative teaching at the University level as a means of acquiring, developing and putting into practice competences in different course units concerned with the teaching and learning of English as a foreign language. To this end, we offer a teaching proposal for the so-called “base” and “informal” cooperative groups, which provides evidence for the results of the students’ learning through cooperation and interaction.

**Keywords:** Cooperative learning, competences, autonomous learning, English as a foreign language.

## 1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza superior que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) y que recoge Bolonia ha llevado consigo una profunda renovación de los cuatro pilares didácticos de la enseñanza, a saber, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Esta renovación, lógicamente, ha afectado sobremanera a los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo al profesorado, sino también al alumnado, cuya participación activa constituye una premisa indispensable para que las metas que se marca el modelo de Convergencia Europea se puedan llegar a alcanzar con garantías de éxito.

La renovación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje impulsada por el EEES a la que acabamos de aludir considera que las competencias –entendidas como el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) que capacitan al alumno para abordar situaciones propias de su perfil académico-profesional (Rué 2007: 72) – constituyen el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. La adquisición y desarrollo de los distintos saberes competenciales propios de una titulación y de un perfil profesional ha de capacitar a los/as alumnos/as para lograr un aprendizaje autónomo y significativo, más allá de un aprendizaje mecánico y memorístico que se limite a demostrar contenidos teóricos en el momento del examen. Desde este punto de vista, el aprendizaje cooperativo, especialmente en la clase de lenguas extranjeras, contribuye decisivamente a la integración social, personal y cultural del alumno a través de la interacción y la mediación, factores claves en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como acertadamente señalan Jacobs y McCafferty (2006: 23).

Esta reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de contar de manera inexcusable con la participación activa de los estudiantes, que han de abandonar esa actitud pasiva de copiar apuntes y reproducir datos memorizados, tan arraigada en la enseñanza universitaria tradicional, y estar dispuestos a participar, desarrollar su capacidad crítica, ampliar información y, por supuesto, trabajar de manera colaborativa en equipo, de tal modo que sean capaz de adquirir las competencias que puedan aplicar posteriormente en su vida profesional. Para ello, es fundamental que el profesorado facilite al alumnado las oportunidades, los métodos y las técnicas adecuadas para poner en práctica y desarrollar esos saberes competenciales. En palabras de Morales Vallejo (2008: 22):

Una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y un enfoque profundo en su estilo de aprendizaje (como, por ejemplo, no utilizar la memoria en vez de la comprensión), pero en definitiva, y a la hora de la verdad, lo que el alumno haga, y su actitud general hacia el estudio, no va a depender de las orientaciones que vengan de instancias superiores ni de nuestras exhortaciones, sino de nuestras demandas y exigencias, de la tónica de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos.

En esta metodología favorecedora de la adquisición de las competencias, el aprendizaje cooperativo (en adelante AC) supone una modalidad docente muy adecuada para permitir que el alumnado aprenda haciendo y tome las riendas de su propio aprendizaje, lo que repercute positivamente en los resultados del mismo (Johnson y Johnson 1997; Johnson, y Johnson 1999; Johnson y Johnson 2009; Simkins y Maier 2010) Además, se trata de una modalidad de

enseñanza-aprendizaje inclusiva, es decir, integradora de distintos ritmos y estilos de aprendizaje en la que todos los alumnos pueden participar y de la que todos se pueden beneficiar. No en vano, en un estudio llevado a cabo por Millis (1998) se demostró, hace ya más de una década, que los estudiantes que siguieron una metodología basada en el AC aprendieron más, recordaron por más tiempo el contenido, desarrollaron habilidades de pensamiento crítico y se sintieron más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás que aquellos que fueron expuestos a métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Además, la adopción de técnicas de trabajo cooperativo permite no sólo desarrollar las competencias propias de asignaturas concretas. El AC va más allá, en tanto posibilita el desarrollo y la puesta en práctica de una competencia genérica común a la inmensa mayoría de las titulaciones, que no es otra que la del trabajo en equipo, tal y como señala Millis (2010b: 5):

“In a nutshell, cooperative learning is a highly structured form of group work that focuses on the problem solving that – when directed by an effective teacher – can lead to deep learning, critical thinking, and genuine paradigm shifts in students’ thinking”.<sup>1</sup>

Teniendo en cuenta estas premisas, en el presente trabajo nos proponemos ofrecer una reflexión sobre la docencia colaborativa adaptada al ámbito de la enseñanza superior como medio de poner en práctica y desarrollar las competencias y presentar

distintas actividades propias de un modelo de enseñanza-aprendizaje por cooperación, en la línea de trabajos llevados a cabo en este ámbito que presentan propuestas y experiencias concretas de actividades de AC en el ámbito universitario en distintas materias y titulaciones. A modo de ejemplo cabe citar las que recoge el volumen coordinado por Gómez Luca y Álvarez Teruel (2011) llevadas a cabo en la Universidad de Alicante, volumen que responde al interés del profesorado universitario por la formación en técnicas de trabajo cooperativo.<sup>2</sup> De hecho, León del Barco y Latas Pérez (2007) y más recientemente Millis (2010a) demuestran la necesidad del profesorado universitario en recibir formación adecuada en la modalidad docente del AC en el contexto del EEES, por lo que trabajos como el que aquí se presenta son, en nuestra opinión, bienvenidos. Para concretar nuestra experiencia de AC, nos centramos concretamente en una modalidad de trabajo que posibilite el desarrollo y la puesta en práctica de esos saberes competenciales en asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa, en la línea de trabajos anteriores realizados con la adquisición de las competencias en el ámbito de la enseñanza del inglés (Martínez Lirola y Crespo Fernández 2010 y Martínez Lirola y Llorens 2012). Más específicamente, las asignaturas en las que basamos esta experiencia son “Lengua Inglesa IV” (de cuarto

---

1. “En resumen, el aprendizaje cooperativo constituye una modalidad de trabajo en grupo muy estructurada que se centra en la solución de problemas y que –cuando está supervisada por un profesor efectivo– puede conducir a un aprendizaje profundo al desarrollo del pensamiento crítico y a un auténtico cambio de paradigma en lo relativo a las concepciones de los estudiantes” (la traducción es nuestra).

---

2. Digno de mención es en este sentido el llamado “Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo” (GIAC), grupo que surge en el seno del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya y que se dedica en exclusiva a investigar el AC. Las jornadas que este grupo organiza cada año (de la que se han celebrado diez ediciones hasta la fecha) constituyen un valioso repositorio de experiencias docentes basadas en técnicas de trabajo cooperativo. Para una extensa bibliografía sobre el tema y para consulta de distintas propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en el AC, véase la completísima página web de este grupo en la siguiente dirección: [http://giac.upc.es/pag/giac\\_cas/giac\\_default.htm](http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_default.htm).

curso de la licenciatura de Filología Inglesa) y “Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés” (de segundo curso del Grado de Maestro). Pese a que estas asignaturas pertenecen a titulaciones distintas, presentan un nexo común, y por eso las hemos seleccionado para nuestro estudio: ambas se marcan como objetivo la competencia lingüística en lengua inglesa de los estudiantes.

Este trabajo se estructura como exponemos a continuación. Después de presentar brevemente las características esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo frente al clásico “trabajo en grupo”, ofreceremos una propuesta de actividades para grupos cooperativos base e informales en las asignaturas apuntadas siguiendo un método de trabajo colaborativo en el aula universitaria. Las conclusiones y valoraciones finales pondrán punto final a nuestro estudio.

## 2. PRINCIPIOS DE UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO

La modalidad de enseñanza-aprendizaje basada en el AC, siguiendo a Rué (1994), Barkeley, Cross y Major (2005) y Wilhelm (2006), parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde las/os alumnas/os trabajan de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje, lo que favorece decisivamente el aprendizaje significativo y duradero que el modelo de Convergencia Europea se ha propuesto como una de sus metas. En palabras de Wilhelm (2006: 154): “Cooperative learning activities provide meaningful, realistic practice combined with useful developmental feedback [...]. The skills developed in using

cooperative learning are also important for life-long learning”.<sup>3</sup>

En estos grupos el alumnado ha de asignar roles (coordinador, secretario, portavoz, moderador, etc.) –que han de ir rotando cada cierto tiempo o después de cada tarea– intercambian información y trabajan en una tarea hasta que sus miembros la han entendido y realizado, aprendiendo a través de la colaboración. El profesorado actúa como una guía y apoyo en el proceso de trabajo por cooperación, por lo que es el alumno quien ha de tomar las riendas y responsabilizarse de su propio aprendizaje.<sup>4</sup>

El aprendizaje de base cooperativa cuenta con características que lo convierten en una modalidad de aprendizaje mucho más rica y compleja que el clásico “trabajo en grupo” (Johnson et al. 1998): interdependencia positiva (los estudiantes comparten metas y recursos); responsabilidad individual (cada miembro del grupo es responsable de la tarea que le corresponde y es a su vez responsable del éxito o fracaso de sus compañeros); comunicación cara a cara (los alumnos intercambian información y materiales y se ayudan mutuamente); habilidades interpersonales (los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando habilidades de comunicación, toma de decisiones y solución de conflictos) y reflexión sobre el trabajo (valoración de la efectividad del trabajo realizado). Es decir, se trata de un tipo de aprendizaje que prepara a los estudiantes en el desarrollo de destrezas que se

3. “Las actividades de aprendizaje cooperativo ofrecen una práctica realista y significativa que se vincula con una respuesta por parte del alumnado en cuanto a su desarrollo [...]. Las técnicas desarrolladas en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo son igualmente importantes para el aprendizaje para toda la vida” (la traducción es nuestra).

4. Con respecto al papel decisivo del profesor en el marco del EEES para el fomento de técnicas de trabajo que posibiliten el aprendizaje autónomo, véase Martínez Lirola (2007).

valoran en el mercado laboral y que potencia el pensamiento crítico. En este sentido se expresan Barkley, Cross y Major (2005: 10):

“It (sc. cooperative learning) prepares students for careers by providing them with opportunities to learn the team-work skills valued by employers. It helps students appreciate multiple perspectives and develop skills to collaboratively address the common problems facing a diverse society”.<sup>5</sup>

Para el tratamiento de las distintas competencias se precisa dos tipos de grupos de trabajo cooperativo capaces de dar respuesta a las distintas necesidades que surgen en las asignaturas y se puedan integrar fácilmente en el aula y en las necesidades docentes. Por una parte, especialmente para tareas de cierta complejidad o extensión que se extiendan en el tiempo, contamos con el trabajo en *grupos cooperativos base*, estables a lo largo del curso a fin de fortalecer las relaciones a largo plazo de los participantes y facilitar una estructura de apoyo entre los miembros del grupo para el cumplimiento de las tareas y el desarrollo de habilidades sociales. Por otra parte se puede recurrir a los *grupos cooperativos informales*, destinados a la elaboración de una tarea que requiere de un tiempo limitado y que se suelen mantener durante unos minutos, una clase completa o, a lo sumo, varias clases en una misma unidad didáctica.

Partiendo de estas premisas, desde el AC se intenta facilitar que los estudiantes adquieran las distintas competencias a través de la propuesta de una serie de trabajos de

mayor o menor enjundia y duración que se extienden desde unos minutos hasta todo el curso académico, dependiendo de múltiples factores: plan de estudios, contenidos o competencias a desarrollar, necesidades de los estudiantes, etc. Y, por supuesto, puedan llegar a desarrollar la capacidad de llegar a acuerdos o resolver posibles conflictos, que aparecen con más frecuencia de lo deseable.

Hemos de tener en cuenta que en el trabajo colaborativo no sólo hemos de prestar atención al producto final, sino también al proceso de trabajo del equipo y al seguimiento del mismo (cf. Barkeley, Cross y Major 2005; Prieto Navarro, 2007; Millis 2010a). Así, el profesorado deberá favorecer a través de la modalidad didáctica de los seminarios el intercambio de ideas crítico y reflexivo de los miembros de equipo de trabajo. Para ello se han de ofrecer sesiones tutoriales de seguimiento sobre el trabajo que los estudiantes están llevando a cabo, especialmente en el caso de aquellas tareas más complejas o que se extiendan más en el tiempo. Los seminarios están destinados a construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes. Se trata de la modalidad didáctica ideal para la profundización en un tema a través del intercambio de información; por ello, los seminarios son útiles para el seguimiento y monitorización de la adquisición de las competencias a desarrollar. Las reuniones con los equipos de trabajo permitirán la retroalimentación con respecto a las tareas realizadas en el equipo y el intercambio de impresiones, así como la reflexión sobre lo aprendido. De este modo, bajo la modalidad de seminario se plantearán sesiones de seguimiento del trabajo cooperativo en las que se supervisarán los materiales elaborados, la pertinencia de las actividades, se comentarán los resultados obtenidos, los aciertos y cuestiones mejorables y los alumnos ofrecerán

---

5. “El aprendizaje cooperativo prepara a los estudiantes para sus carreras profesionales en tanto les ofrece oportunidades de aprender las técnicas del trabajo de equipo más valoradas por los empleadores. Ayuda además a los estudiantes a apreciar diferentes perspectivas y desarrollar técnicas para encarar los problemas propios de una sociedad cambiante” (la traducción es nuestra).

sus impresiones sobre la puesta en práctica de las distintas tareas.

En cualquier caso, el trabajo cooperativo no siempre se ha de entender como una tarea de extensión considerable o cierta dificultad que precisa del concurso de varios estudiantes para su resolución. La modalidad del AC también se puede adaptar de manera efectiva a tareas de menor extensión temporal mediante grupos de trabajo cooperativos informales que pueden desarrollar tareas en la misma aula durante unos minutos, aprendiendo a través de la cooperación y el intercambio, con el profesor como apoyo en el proceso.

El hecho de que el alumnado constituya en su totalidad un colectivo heterogéneo y diverso en todos los sentidos, lejos de suponer un obstáculo, ha de entenderse como el caldo de cultivo perfecto para potenciar y aprovechar el talento concreto de cada cual y compartirlo con el resto del grupo. A ese respecto, las técnicas de aprendizaje basadas en la cooperación permitirán que los puntos fuertes y los conocimientos de unos cubran las carencias de otros y viceversa. En cualquier caso, hemos de estar preparados para resolver conflictos entre los miembros del grupo que pueden surgir a lo largo del proceso de trabajo.

A continuación presentamos una serie de actividades para su desarrollo en equipos de trabajo que permiten al alumnado, al diseñar y aplicar las tareas propuestas por el profesorado, aprender por ellos mismos, poniendo en práctica lo aprendido en colaboración y cooperación con sus compañeros, con lo que, según López Noguero (2005), el AC cumple con el principio esencial de los métodos de enseñanza práctica y, por tanto, resulta idóneo para un modelo de aprendizaje como el propuesto para el EEES.

### 3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE TRABAJO COLABORATIVO

Habida cuenta de las premisas establecidas en la sección anterior, presentamos en este apartado una serie de actividades a modo de ejemplo sobre cómo se puede aplicar el aprendizaje colaborativo en nuestra docencia. Las siguientes actividades de trabajo en equipo llevadas a cabo en las asignaturas “Lengua Inglesa IV” y “Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés” tienen como fin principal que el alumnado adquiera una serie de competencias en el manejo de la lengua inglesa e integre las distintas destrezas del inglés, tanto productivas como receptivas. En otras palabras, el objetivo fundamental de las asignaturas en las que se basa este trabajo es que el alumnado mejore sus destrezas orales y escritas hasta alcanzar un nivel de competencia adecuado en lengua inglesa, equivalente al nivel B2 para la asignatura de “Lengua Inglesa IV” y del B1 para la de “Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés”. Para ello, se han de trabajar de manera conjunta las cinco destrezas propias de una lengua, tanto las productivas (hablar, conversar y escribir) como las receptivas (leer y escuchar), orales y escritas, mediante propuestas de actividades de trabajo cooperativo como las que presentamos a continuación tanto para equipos cooperativos base como para equipos cooperativos informales.

#### 3.1. ACTIVIDADES DE TRABAJO EN EQUIPOS COOPERATIVOS BASE

Comencemos con propuestas de actividades colaborativas tanto para la asignatura de “Lengua Inglesa IV” como para “Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés”, si bien el nivel de exigencia es lógicamente distinto en ambas asignaturas. Para evaluar la

destreza oral pedimos a los estudiantes que se organizaran en grupos de cuatro o cinco personas, que asignaran roles para el funcionamiento interno del grupo (coordinador, secretario, portavoz, moderador o controlador del tiempo) y que prepararan una presentación oral de un tema libre, siguiendo las indicaciones de cómo organizar una presentación oral efectiva explicadas en clase por el profesorado en la modalidad de lección magistral.<sup>6</sup> Cada miembro del grupo tenía que hablar un máximo de cinco minutos. De este modo, el alumnado aprendía a organizarse al tener que elegir las personas con las que trabajar, seleccionar el tema para la exposición y dividir la presentación de manera que todos los miembros del equipo trabajaran en pos de un objetivo común que no es otro que la consecución de las metas propuestas inicialmente en el trabajo. De este modo, se propicia esa interdependencia positiva que según Johnson et al. (1998) es una de las características definitorias de la modalidad de enseñanza-aprendizaje del AC, como apuntamos anteriormente. A esa organización interna ayudaba la asignación de roles para el funcionamiento interno del grupo apuntada en líneas anteriores, organización que propicia el hecho de que cada miembro del grupo pueda adquirir una responsabilidad individual que le haga sentirse responsable no solo de su propio trabajo, sino del éxito o fracaso del resultado del equipo. Además, a lo largo de todo el proceso, los estudiantes se comunican cara a cara para elegir el tema y organizar los materiales con los que se prepara y desarrolla la actividad y desarrollan habilidades interpersonales y de comunicación en tanto aprenden a resolver juntos los problemas, a tomar decisiones, resolver

6. No conviene olvidar que la lección magistral puede resultar un escenario idóneo para aclarar aspectos organizativos y del funcionamiento del trabajo cooperativo, especialmente en las primeras sesiones para alumnos de primer curso.

posibles conflictos y llegar a acuerdos comunes en bien del equipo de trabajo pese a la disparidad de criterios que puede surgir a lo largo del proceso.

Además, la tarea apuntada en líneas anteriores contaba con otras virtudes que conviene señalar. El hecho de que la actividad fuera semiautónoma incidía positivamente en la motivación al poder elegir libremente el tema. No olvidemos que el trabajo colaborativo supone un excelente modo de promover la autonomía, la independencia y la toma de decisiones.<sup>7</sup> Por otro lado, pretendíamos que el alumnado consultara fuentes bibliográficas sobre el tema elegido, usara diferentes recursos multimodales para la presentación oral e integrara las destrezas orales con las escritas al tener que preparar una presentación en power point sobre el tema elegido. De hecho, todo proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de basar en la práctica integrada de las destrezas tanto receptivas como productivas. Como apuntan Uso-Juan y Martínez Flor (2006: vii): “The four language skills are the heart of L2 classes and, whenever possible, they should be integrated, as happens in actual language use, if our aim is to develop learner’s communicative competence”.<sup>8</sup>

Antes de llevar a cabo la presentación oral en clase, el alumnado tenía que reunirse con el profesorado para compartir las ideas

7. De hecho, en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Cantabria por González Fernández y García Ruiz (2007) que recoge las opiniones de los estudiantes, la capacidad para buscar soluciones sin apoyo externo, es decir, sin el apoyo constante del profesorado, se desarrolla mediante el trabajo cooperativo para un 79,4% de los alumnos, frente al 35,5% de los mismos que opina que también se puede lograr mediante métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

8. “Las cuatro destrezas constituyen la base de la clase de lengua extranjera y, siempre que sea posible, deberían estar integradas, como sucede en el uso real de la lengua, si nuestro objetivo es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante” (la traducción es nuestra).

de cómo organizar la presentación. Después de la misma, los estudiantes tenían que asistir de nuevo a una tutoría grupal para recibir retroalimentación sobre los principales aspectos positivos y negativos de su presentación. No hay que olvidar, tal y como señalamos en el apartado anterior, que las sesiones tutoriales de seguimiento y apoyo resultan fundamentales en la modalidad de trabajo cooperativo para construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los alumnos. Además, una vez hecha la exposición oral, cada grupo enviaba la presentación en power point a su profesor/a a través de la plataforma del campus virtual con el fin de que este pudiera ponerla a disposición del conjunto del alumnado para así compartir el trabajo realizado en pequeños grupos con toda la clase. De este modo se aplica otro de los principios de aprendizaje cooperativo que apuntaban Johnson et al. (1998), la reflexión sobre el trabajo, en tanto los estudiantes deliberan y meditan sobre el grado de efectividad de los logros obtenidos en la tarea realizada durante las tutorías con el profesor. De lo dicho en líneas anteriores se deduce que en esta actividad se reflejan de manera inequívoca las características definitorias que ha de cumplir toda tarea bajo la modalidad del AC, características que aparecen igualmente en las actividades que proponemos a continuación, como señalaremos en los párrafos que siguen.

Otra de las actividades consistía en la realización de un debate sobre un tema de su libre elección que tendría lugar en clase y a través de facebook.<sup>9</sup> Cabe destacar, en

este sentido, que en la asignatura de “Lengua Inglesa IV”, dos alumnas que formaban parte de un proyecto de innovación educativa se encargaron de crear un facebook denominado “English Language IV”. Para la preparación del debate, el alumnado eligió libremente los compañeros con los que quería trabajar para su elaboración (aunque somos conscientes de que la elección de los compañeros de equipo no es siempre la mejor opción para el trabajo basado en el AC) y cada equipo de trabajo tuvo que organizar el trabajo interno dentro del grupo y las funciones a desempeñar por cada miembro para preparar conjuntamente ese debate, lo que incidió directamente tanto en la responsabilidad individual de cada estudiante como en el desarrollo de la interdependencia positiva entre todos ellos, pues desde el inicio debían pensar en cumplir unos objetivos comunes a través de la cooperación.

Todas las semanas, cinco días antes de que el debate se desarrollara en clase, el grupo asistió a una tutoría grupal con la profesora con el fin de discutir las preguntas que se iban a poner en facebook sobre el tema elegido y, de ese modo, reflexionar sobre el modo más efectivo de elaborar el trabajo, lo que contribuía decisivamente a potenciar el sentido crítico y desarrollar las habilidades sociales de comunicación y de integración en un equipo de trabajo. Al mismo tiempo, la profesora supervisaba el inglés escrito que iba a aparecer en facebook. A partir de ahí, el equipo de trabajo disponía de cinco días para expresar su opinión sobre el tema de debate propuesto en los que necesariamente debía proceder de un modo que propiciara esas notas definitorias que requiere toda actividad bajo la modalidad del AC, pues al desarrollo de habilidades interpersonales

9. Creemos que la participación en redes sociales supone una manera efectiva de motivar a los alumnos, habida cuenta de su influencia y popularidad entre todo tipo de usuarios. A modo de ejemplo, cabría mencionar la utilidad de los debates planteados a través de redes tan conocidas como Facebook, Twitter, MySpace, Twenty... o de foros y comunidades virtuales en las que la interacción de preguntas y respuestas genera conocimiento de alto valor práctico que, por supuesto, se

puede aplicar en la docencia. Consúltense, a este respecto y en relación con el AC, Martínez Sánchez (2003) y González y Esteves (2006).



de comunicación y toma de decisiones había que unir esa responsabilidad individual puesta al servicio del cumplimiento de unos objetivos comunes que en este caso no eran otros que la elaboración de argumentos sólidos y sostenibles para defender oralmente en lengua inglesa un determinado punto de vista en relación a un tema concreto. Así, en la preparación del debate, lo que cada alumno aporta al mismo incide de manera decisiva en que el resultado final del trabajo sea satisfactorio o no.

Otro de los fines de esta actividad era que el alumnado escribiera párrafos completos en inglés en un entorno virtual. Nos pareció que optar por un entorno virtual para esta actividad colaborativa influiría positivamente en el alumnado y así fue, pues alrededor de la mitad de la clase participó en los debates propuestos semanalmente sobre temas diversos, como por ejemplo: el capitalismo, el concepto de belleza, los miedos, la ley antitabaco, etc., lo que favoreció, sin duda, el desarrollo de la destreza del *writing*.

El hecho de que el alumnado conociera el tema sobre el que se discutiría en clase a través de *facebook* antes de que tuviera lugar el debate en clase fue muy positivo pues el alumnado tenía tiempo para reflexionar sobre el tema en cuestión, organizar sus ideas y expresarlas por escrito en *facebook* o de forma oral en la presentación en clase. De este modo conseguimos otro de los objetivos de esta actividad que era la integración de las destrezas orales y escritas, aspecto sin duda fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Una vez mantenido el debate en clase, el equipo de trabajo tenía que reunirse con su profesor en otra tutoría grupal con el fin de comentar cómo había sido la organización del debate, la participación del alumnado, analizar la forma y la función de los comentarios recibidos a través de *facebook*, etc. De

este modo, el estudiante podía reflexionar en grupo sobre el desarrollo de su trabajo, principio fundamental en el trabajo cooperativo como hemos señalado en líneas anteriores, y tenía la oportunidad de practicar de nuevo su inglés en la tutoría grupal. De esta manera, los espacios de tutoría también cobran protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues formaban parte integrante del mismo.<sup>10</sup>

Otra actividad grupal llevada a cabo de manera exclusiva en la asignatura de cuarto de Filología Inglesa fue el análisis de los principales recursos cohesivos del discurso de Martin Luther King 'I have a dream'. Se pidió al alumnado que analizara con el mismo grupo que había preparado la presentación oral los distintos párrafos del discurso asignados por el profesor. De este modo se pretendía que, de nuevo a través del trabajo cooperativo, se trabajase en la destreza lectora al tener que leer todo el discurso para entender el significado de los párrafos asignados para el análisis.

Además, en el análisis había que prestar atención a los principales recursos cohesivos presentados en las clases teóricas, de modo que con esta actividad por equipos pretendíamos integrar la teoría con la práctica. Por otro lado, optar por esta tarea en concreto nos ofrecía la oportunidad de que los equipos de estudiantes trabajaran la destreza escrita al tener que escribir su análisis en grupos y entregarlo a la profesora después de haber sido expuesto en clase. Una vez presentados todos los análisis escritos y comentado todo el discurso de modo oral en el aula, el profesor corrigió todos los análisis y los colgó en el campus virtual de modo que estuvieran disponibles para la totalidad de los estudiantes.

---

10. Con respecto al potencial de los espacios de tutoría académica en el ámbito de la enseñanza universitaria en el modelo de la Convergencia Europea, véase García Nieto (2008).

En esta tercera actividad están también presentes los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo apuntados por Johnson y sus colaboradores a los que venimos haciendo referencia: se propicia una interdependencia positiva en el equipo de trabajo, en tanto de la implicación y responsabilidad de cada uno de los miembros del equipo depende el grado de éxito en el resultado del análisis del discurso seleccionado; se favorecen los principios de comunicación cara a cara y de puesta en práctica de las habilidades interpersonales, necesariamente conectados entre sí, a dos niveles complementarios: por una parte en el propio equipo de trabajo y por otra en relación al grupo de clase; de hecho, los párrafos analizados por cada equipo de trabajo se presentaron en el aula al resto del alumnado, que, a su vez, debía intervenir para preguntar dudas o sugerir alternativas con respecto al análisis presentado por cada equipo de trabajo.

En definitiva, con todos estos trabajos de base colaborativa lo que se intenta propiciar es que el estudiante se integre en el equipo asignado, trabaje en pos de un objetivo común y disfrute con la etapa de producción de ideas en sí misma, aprendiendo a través de la interacción y el intercambio de ideas con los compañeros de equipo. Sin embargo, no sólo el trabajo cooperativo tiene cabida en actividades de cierta complejidad como las descritas en este apartado, sino que también se puede poner en práctica para actividades breves de tipo in-class que se extiendan a lo largo de una sesión lectiva o incluso que únicamente comprendan algunos minutos, según veremos en las líneas que siguen.

### 3.2. ACTIVIDADES DE TRABAJO EN EQUIPOS COOPERATIVOS INFORMALES

La práctica del lenguaje hablado en pequeños grupos bajo la monitorización del profesorado de modo que el alumnado pueda poner en práctica los contenidos vistos en las distintas unidades temáticas es práctica habitual en las clases de un idioma extranjero. Esta práctica se puede desarrollar de manera efectiva a través de una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se base en el trabajo cooperativo. Para ello, se trabaja con equipos cooperativos de carácter informal, es decir, aquellos que se forman mediante técnicas basadas en el azar para actividades cuya duración es de apenas unos minutos o una parte de la clase, como señalamos con anterioridad. La organización de actividades cooperativas en grupos informales para actividades breves es práctica muy útil, ya que permite introducir temas a la discusión y a la reflexión de manera que toda la clase puede participar, lo que sería difícil conseguir de otro modo. Así, las actividades in-class de tipo cooperativo informal que propone Felder (1994) constituyen un buen modo de implicar al conjunto del alumnado, por ejemplo, para recordar material visto previamente, reflexionar sobre determinados conceptos o dar respuesta a una serie de preguntas-respuestas que puedan servir de warming-up y que, como indica este autor, suelen tener como resultado un violento silencio o la respuesta aislada de muy pocos alumnos, y además siempre los mismos.

El trabajo cooperativo resulta útil como método de trabajo inclusivo especialmente para la práctica de destrezas orales. En efecto, el trabajo cooperativo facilita que *todos* puedan hablar en inglés, aunque sea por poco tiempo. Así, una estructura usual para trabajos cooperativos encaminados a desarrollar las competencias de producción oral en grupos relativamente numerosos, como los que se integran en las asignaturas de lengua inglesa en las que se basa este trabajo, es la siguiente: discusión

en pequeño grupo sobre un tema relacionado con los contenidos presentados en las clases expositivas y prácticas, puesta en común y comunicación de resultados al gran grupo, seguido de un debate entre los grupos a partir de los datos obtenidos.

Una actividad que se ha llevado a cabo en varias ocasiones tiene su base en el intercambio de opiniones entre los miembros “fijos” de un grupo y otros que adoptan un carácter de “transmisores”. En ese sentido, la tarea consistía en el análisis detallado de los rasgos discursivos de textos orales y escritos que transmitirían una actitud hacia los interlocutores, es decir, las marcas de cortesía y descortesía verbal presentes en los textos. Una vez que las primeras notas al respecto estaban plasmadas en papel, se sugería que un miembro del grupo se intercambiara con otro de un grupo distinto; de manera que todos los grupos recibían a una persona que había desarrollado su actividad en otro equipo inicialmente y que aportaba ideas de entre las que se habían debatido en su grupo. Posteriormente, los miembros “emigrados” volvían a sus respectivos equipos en los que ya se había generado un segundo debate con las ideas nuevas de la persona recién llegada y propiciaban un tercer debate final en el que confluía un sinfín de ideas con orígenes diversos. Al final de la actividad, todos los grupos contaban con muchas ideas a las que no habrían llegado de no ser por la interacción en diversas direcciones. Con ello, se consigue potenciar la curiosidad del alumnado, así como la motivación que se desarrolla al comprobar que las cuestiones fluyen sin necesidad de forzar demasiado la mente de forma individual. Como último paso, se lleva a cabo una puesta en común y el profesor recoge los trabajos de los grupos y los presenta después ante la clase en diversos formatos (que luego se publican a través de la red).

Este tipo de organización del trabajo suele ser atractiva y motivadora para el alumnado, que puede practicar el inglés oral sin sentir la presión que supone el gran grupo o el profesorado y de ese modo puede expresarse con mayor libertad y confianza, sin temor a cometer errores, lo que supone una práctica muy útil. Suele implicar una mayor autonomía para los alumnos, dar cabida a ritmos de trabajo y habilidades muy distintas y dar oportunidad de practicar la lengua en situaciones comunicativas, difíciles de realizar en el gran grupo (Durán Martínez et al. 2004: 173). Además, la utilidad del trabajo en equipos cooperativos informales va más allá de la práctica de las competencias orales en lengua inglesa o de la posibilidad de aplicar los conocimientos a situaciones prácticas. Este tipo de trabajos suponen una herramienta muy útil al profesorado para intercalar en las sesiones expositivas a fin de evitar perder la atención del alumno y la consiguiente falta de implicación como consecuencia de la exposición prolongada del profesorado.

#### 4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Enseñar por medio del trabajo en equipo supone una revisión profunda de la metodología y las modalidades docentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El AC implica que el profesorado deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y pasa de ser considerado como fuente de conocimientos para convertirse en tutor o guía y compartir el protagonismo con los estudiantes. Este modo de aprendizaje suele estar reñido con un tipo de alumnado pasivo cuyo único objetivo es asistir a clase y tomar notas que le sirvan para reproducir contenidos adquiridos de forma memorística en un examen final. Por todo ello, el AC constituye una

modalidad de enseñanza-aprendizaje que entronca directamente con los principios defendidos en el EEES.

El AC cuenta con un buen número de ventajas: permite alcanzar competencias de orden social, como la preparación para desempeñar roles, llegar a acuerdos, respetar la diversidad, dividir las tareas de manera consensuada y resolver conflictos amén de fomentar el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la capacidad de diálogo. En este sentido, resulta una estrategia de trabajo fundamental para que el alumnado adquiera una serie de competencias fundamentales para su futuro profesional, en el que saber trabajar en equipo es una competencia muy valorada en el entorno laboral. Además, el AC permite alcanzar competencias de orden intelectual; en nuestro caso particular, trabajar en equipo en una lengua extranjera es una modalidad de aprendizaje fundamental para trabajar la integración de las distintas destrezas productivas y receptivas en lengua inglesa.

También somos conscientes de que el AC presenta inconvenientes de orden práctico. Los alumnos son en ocasiones reacios a comunicarse en inglés cuando están trabajando en equipo, ya sea por comodidad, por dificultades de expresión o sencillamente por falta de hábito. Como en las asignaturas en las que hemos basado este trabajo no podemos, lógicamente, prescindir del uso del inglés, los alumnos pueden encontrarse con una dificultad importante que dificulte el funcionamiento del trabajo cooperativo, la elaboración del producto final, la toma de decisiones, etc. Esta dificultad puede propiciar que alguno de los miembros del grupo se descuelgue y adopte una actitud de observador pasivo. Además, a veces hay que intervenir para resolver conflictos en el grupo pues no todas las personas trabajan al mismo ritmo, asumen el mismo grado de implicación o cumplen con las tareas asignadas, lo

que suele generar malestar entre el resto de los miembros del grupo de trabajo.

Nuestra experiencia en la modalidad del AC que hemos presentado en este trabajo la podemos calificar como muy positiva. Aparte del enriquecimiento que supone para el alumnado la práctica y desarrollo de competencias genéricas imprescindibles para su futuro profesional que permite desarrollar esta modalidad metodológica, el trabajo en equipo cooperativo genera otros efectos cuantificables más a corto plazo. Podemos afirmar que las actividades de AC realizadas han permitido mejorar la práctica integrada de las destrezas de la lengua inglesa y, con ello, optimar la competencia en inglés del alumnado, como lo demuestra el mayor porcentaje de aprobados en las convocatorias en las que se trabajó en las asignaturas el trabajo en equipo cooperativo.

Por otra parte, es interesante hacer referencia a la opinión de los alumnos con respecto al AC, lo que puede arrojar datos fiables en relación con la idoneidad de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. Según una encuesta llevada a cabo en la asignatura “Lengua Inglesa IV” (Martínez Lirola y Llorens, 2012), una abrumadora mayoría de los estudiantes (en torno al 95%) manifiesta que el AC es una modalidad muy útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en relación con las destrezas orales. Asimismo, la práctica totalidad de los encuestados opina que la posibilidad de compartir ideas y puntos de vista es una de las principales virtudes del trabajo en equipo. Este sentir se manifiesta igualmente en las encuestas de opinión del alumnado llevadas a cabo por las oficinas de calidad encargadas de este menester. En la asignatura “Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés” tres de cada cuatro alumnos dieron una respuesta positiva en el ítem “La metodología docente permite adquirir las competencias previstas”. Un número mayor de

estudiantes, en torno al 80%, consideró que las actividades desarrolladas facilitaban la participación, resultaban motivadoras e invitaban a asistir a clase.

En definitiva, las técnicas de enseñanza y aprendizaje basadas en la cooperación permiten que los alumnos no sólo demuestren lo que saben, sino lo que son capaces de hacer, es decir, evidencian el resultado del aprendizaje de nuestros estudiantes, lo que nos parece fundamental en un modelo docente como el EEES que se basa en la competencia. Comoquiera que las actividades de AC favorecen el hecho de que los puntos fuertes y los conocimientos de unos alumnos cubran las carencias de otros, los miembros de cada equipo podrán avanzar más en su aprendizaje que si hubieran trabajado sólo de un modo individual. Con ello, el resultado final se multiplica y el esfuerzo necesario para llevar a cabo las tareas propuestas gana en interés, interacción y aplicación práctica, sin olvidar su carácter gratificante y la consabida motivación derivada de ello. Asimismo, el AC permite la integración de las competencias propias de la materia con la competencia del trabajo en equipo, común a un buen número de titulaciones e imprescindible para el futuro laboral de los futuros egresados.

## REFERENCIAS

- Barkeley, E. F., Cross, K.P. y Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: a Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Durán Martínez, R., Sánchez-Reyes Peñamaría, S. y Beltrán Llavador, F. (2004). *La formación del profesorado en lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Almar.
- Felder, R. (1994). Cooperative learning in technical courses. Procedures, pitfalls, and payoffs. <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Coopreport.html> (12/12/2011).
- García Nieto, N. (2008). “La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22.1, 21-48.
- Gómez Lucas, M. C. y Álvarez Teruel, J. D. (Coords.) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- González, D. y Esteves, L. (2006). “El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL: Un análisis de conversación”. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- González Fernández, N. y García Ruiz, R. (2007). “El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Jacobs, G.M. y McCafferty, S.G. (2006). “Connections between cooperative learning and second language learning and teaching”. En S.G. Mc Cafferty, G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Iddings (Eds.), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education, pp. 18-29.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston. Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting*

- Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). “La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea”. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-277. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512208> (10/01/2012).
- Martínez Lirola, M. (2007). “El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo”. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2010). “Aplicación práctica de la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo en Filología Inglesa”. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil; pp. 269-282.
- Martínez Lirola, M. y Llorens, E.M. (2012). “El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario”. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante; pp. 655-670.
- Martínez Sánchez, F. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.
- Millis, B.J. (ed.) (2010a). *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Millis, B. J. (2010b). “Why Faculty Should Adopt Cooperative Learning Approaches”. En B.J. Millis (Ed.) *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing, pp. 1-9.
- Millis, B. J. y Cottell, P.G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. American Council on Education. Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-29.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Rué, J. (1994). “**El trabajo cooperativo**”. En P. Dader y J. Gairín (Eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Barcelona: Praxis; pp. 244-253.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Simkins, S.P. y Maier, M. (2010). *Just-in-time teaching: across the disciplines, across the academy. New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education Series*. Sterling, VA: Stylus.
- Uso-Juan, E. y Martínez Flor, A. (2006). “Preface”. En E. Uso-Juan y A. Martínez Flor (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. i-xv.
- Wilhelm, K.H. (2006). “Teaching, practicing, and celebrating a cooperative learning model”. En S.G. McCafferty, G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Iddings (Eds.), *Cooperative Learning and Second*

*Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education, pp. 153-176.