

APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ELE

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Me propongo presentar sucintamente para el docente de ELE el conjunto de propuestas metodológicas conocidas bajo la denominación *Aprendizaje cooperativo* (*cooperative learning*; AC a partir de aquí). Para ello voy a explicar brevemente su origen y fundamentación, sus principales principios psicopedagógicos y algunas de sus propuestas prácticas, además de referirme explícitamente a su aplicación en las aulas de aprendizaje del español como lengua extranjera o como segunda lengua. Espero así contribuir a la divulgación de un enfoque y de unas técnicas didácticas que reconozco que influyeron notablemente en mi manera de concebir la actividad en el aula y en mi propio comportamiento como docente.

Mi primer contacto explícito con el AC fue en febrero de 1992 en Barcelona, en un curso del difunto profesor de inglés en ESADE, Lew Barnett, de origen norteamericano, introductor en España de esta propuesta -según mis datos. Aparte de la fascinación que me causó el curso, tuve también entonces la sensación de haber podido ordenar o sistematizar conocimientos, intuiciones y prácticas variadas que yo había conocido previamente y que utilizaba desde hacía años, con más o menos conciencia. Me refiero a muchos de los recursos de dinámica de clase (formación y gestión de grupos, instrucciones, control del espacio, etc.) que los docentes aprendemos muchas veces con la experiencia, inconscientemente, pero también a la filosofía cooperativa y humanista que enmarca al AC y que constituye sus bases teóricas.

Este artículo utiliza algunas de las notas de aquel curso iniciativo de Barnett, además del material que he desarrollado posteriormente para dife-

rentes cursos de formación en Cervantes europeos y en otros foros de formación y debate. También quiere ser un modesto reconocimiento a la labor del recordado colega Lew.

1. Autores, origen y características

El nombre más generalizado de este conjunto de propuestas metodológicas es *Cooperative Learning* (CL) – *Aprendizaje cooperativo* (AC) en español –, aunque encontremos otras denominaciones como *Team Learning* (Aprendizaje en equipo), *Group Investigation* (Grupo de investigación), *Jigsaw* (Rompecabezas o Puzzle) o *TAI* (*Team Assisted Individualization*), que suelen referirse a métodos cooperativos y/o humanistas más específicos, desarrollados por un autor o pensados para un contexto específico. Algunos de los autores de referencia son, entre otros, David W. Johnson y Roger T. Johnson (1987 y 1989; y 1994 con Holubec, traducido al español), creadores de *The Cooperative Learning Center*, University of Minnesota; Robert Slavin (1990 y 1985, con otros autores), o Stephan Kagan (1985), autor de un completo manual práctico de AC, con quince ediciones y más de millón y medio de ejemplares vendidos (ver web *Kagan Cooperative Learning*).

En España, además de un artículo del mencionado Barnett (1995), destacan la fundamentación de Rué (1991 y 1994) o el repertorio de recursos prácticos de Pal l a r s (1990) – que coincide muy curiosamente con las propuestas de los autores norteamericanos citados, aunque nunca se mencionen en la bibliografía. También es posible encontrar técnicas o recursos desarrollados en el marco del AC o aprovechados por él, aunque desprovistos de la filosofía global que voy a exponer aquí: Vayone (1976), Arnaiz (1989), Fabra (1994) o el manual de gestión del aula de Gower y Walter (1983) incluyen ideas cooperativas. Recientemente, a raíz de una visita de los Johnson a Barcelona en febrero del 2000, se ha creado un *Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo* (GIAC), cuyas actividades se mencionan en la web.

El AC clava sus raíces en la historia de occidente. La Biblia, los retóricos romanos o algunos pedagogos del siglo XVI ya mencionan el beneficio de enseñar a otros para aprender (*Qui Docet Discet*, Séneca) o del aprendizaje por parejas o entre iguales. A finales del s. XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell usaron la idea de los grupos cooperativos para aprender en Inglaterra. Este planteamiento se trasladó a EEUU, donde Francis Parker o John Dewey (precursor o inspirador del *project work* o el trabajo por tareas) desarrollaron y aplicaron sus ideas en sus conocidos proyectos pedagógicos. Pero la propuesta se empieza a popularizar en EEUU a partir de 1920.

DANIEL CASSANY

El AC recoge las investigaciones de principios de siglo sobre creatividad, sinergia (usar las ideas de los compañeros para mejorar las propias), *brainstorming* o torbellino de ideas, etc., además de principios de la psicología humanista sobre el trabajo en equipo, la motivación para aprender, etc. (Rogers, 1961). Por esta razón el AC presenta similitudes con métodos específicos de aprendizaje de L2 como CLL (*Community Language Learning*) o con diferentes enfoques humanistas (aprender una lengua como proyección de la propia personalidad en otra cultura, énfasis en la personalidad del aprendiz, en el desarrollo de vínculos estrechos con los colegas del aula, etc.).

Cabe resaltar que el AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con el resto de compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con tests de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación con relación a una norma estándar), etc. En este sistema, el aprendiz no tiene que escribir, razonar, pensar, discutir; sólo memoriza, marca crucecitas en los tests y supera cada nivel, de modo que es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico.

El AC también se planteó influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas – situación muy habitual en EEUU. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos, árabes, etc., dentro del aula, para favorecer así su conocimiento intercultural mutuo y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje. Ya podemos avanzar que la investigación al respecto (unos 600 estudios empíricos) demuestra que el AC obtiene mejores resultados en el segundo aspecto: con AC tanto los aprendices mejores como los peores mejoran sus resultados académicos, desarrollan relaciones más comprometidas con sus compañeros (de diferente etnia o cultura) y muestran más salud psicológica y más autoestima, pero, por otra parte, no se produce la ansiada integración de los diferentes colectivos fuera del aula. Los propósitos generales del AC se pueden resumir en estos puntos:

1. *Fomentar la cooperación.* Pueden aportarse diferentes argumentos a favor: a) se aprende mejor colaborando – y no compitiendo – con los com-

pañeros; b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro); c) la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.

2. *Fomentar la integración* de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase.
3. *Fomentar una enseñanza más reflexiva*, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz; b) aumentar sus capacidades comunicativas, y c) aumentar el número de interacciones en clase.

Con relación al primer punto, Johnson y Johnson (web del *The Cooperative Center*) sostienen que existen tres formas de organizar el aprendizaje en el aula:

- *Competitiva*. Cada aprendiz trabaja contra el resto de sus compañeros para conseguir metas que sólo unos pocos alcanzarán. No es recomendable ayudar a los compañeros porque podrían obtener estas metas e impedir indirectamente que uno las consiga. Los criterios de evaluación se basan en una norma estándar. Esta estructura fomenta la actitud de beligerancia con los compañeros, de buscar motivaciones extrínsecas basadas en *ganar* (triunfar, ser el mejor) y no en *aprender* (saber más, madurar). La escuela que tuvimos muchos españoles de más de 40 años incluía ejemplos de esta organización competitiva: sentar en las primeras filas a los alumnos con mejores notas, 'pasar la lección diaria en filas' con preguntas directas cuya respuesta permitía acceder al primer lugar, etc.
- *Individualista*. Cada aprendiz trabaja solo para alcanzar objetivos personales con escasa relación con los de los compañeros. El aprendiz no tiene interés en interactuar con los compañeros porque no percibe que tenga interés o utilidad. Esta estructura fomenta actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por los otros. La mayor parte de las estructuras de enseñanza / aprendizaje de idiomas siguen hoy este modelo - quizás el único elemento que pueda todavía favorecer la organización competitiva anterior sea la obtención de matrículas de honor o becas que, al estar limitadas, puede fomentar actitudes no colaborativas.

DANIEL CASSANY

- *Cooperativa*. Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje – y la evaluación. Esta estructura fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprender y por el progreso personal y social. Quizás a causa de la naturaleza del aprendizaje lingüístico (se aprenden destrezas de comunicación) y las mismas metodologías comunicativas actualmente imperantes, cada día es más habitual en las aulas de ELE encontrar organizaciones de este tipo: simulaciones, trabajos por pareja, tareas de grupo, etc.

Por supuesto, el AC utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje del alumnado, fomentar la satisfacción del colectivo y transmitir valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social. Según Johnson y Johnson, la cooperación favorece que los miembros del grupo se ayuden entre sí porque: a) todos se benefician del trabajo de cada uno (*tu éxito me ayuda a mí y el mío a ti*); b) todos comparten un mismo destino (*todos juntos nos salvamos o nos hundimos*); c) la conducta de cada uno está influenciada por el resto (*no podemos hacerlo sin ti*); d) todos se sienten orgullosos y celebran los éxitos de los compañeros.

Actualmente el AC se utiliza entre 13 – 16 años (EEUU: *junior high school, high school*), que equivale a la secundaria española, pero existen algunas aplicaciones para primaria, universidad e incluso para la enseñanza no reglada. Se trata de una propuesta general para cualquier tipo de contenido o asignatura (sociales, naturales, ciencias, matemáticas, etc.); en el ámbito lingüístico existen propuestas para el aprendizaje de la lengua y la literatura como L1 (Stahl, 1995) o para inglés L2 (High, 1993) con inmigrantes y extranjeros en *colleges* y en comunidades bilingües. Pero, como veremos más adelante, el AC presenta diferentes intereses para el docente de ELE.

2. El aula cooperativa

La implementación del AC en el aula puede durar una unidad didáctica o un periodo temporal limitado (*informal*) o una asignatura, un curso o un ciclo completos (*formal*). También existen propuestas para desarrollar *grupos de apoyo* (aprendices que se ayudan mutuamente en sus estudios fuera del centro, aunque estén cursando materias distintas) o incluso para cooperativizar la administración íntegra de un centro (la *escuela cooperativa*). En este

sentido, algunos centros privados hispanoamericanos han optado por una aplicación sistemática de los principios y las propuestas del AC: los docentes reciben una formación inicial importante (un año académico), además de recibir de manera continuada una asesoría técnica por parte de especialistas.

En cualquier caso, el instrumento fundamental del AC es el trabajo en equipo, porque permite atender la diversidad de los aprendices sin caer en una enseñanza individualizada. Debemos tener en cuenta que *equipo* no es igual a *grupo*: los miembros del primero han sido entrenados durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.

A partir de los autores mencionados, este cuadro resume las diferencias entre grupo y equipo, que comento a continuación:

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener <i>larga vida</i> .
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos <i>organizados</i> , sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. <i>Autoevaluación</i> . Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. <i>Formación y entrenamiento</i> . El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

DANIEL CASSANY

2.1. *Heterogeneidad*. Se presupone que los aprendices “fuertes” ayudan a los “débiles”. También existe el axioma, tomado de los estudios de creatividad, de que los grupos heterogéneos (formados por individuos de diferente procedencia, cultura, intereses, habilidades) pueden sumar más conocimientos, habilidades y capacidades potenciales que los homogéneos, con menor diversidad global; los equipos heterogéneos bien formados pueden conseguir objetivos más complejos.

2.2. *Larga vida*. Es un factor didáctico importante. Los aprendices cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos mucho tiempo. Si el aprendiz cambia a menudo de compañeros de grupo, carece de interés profundizar en la relación con los compañeros. El tiempo mínimo para que un equipo funcione son dos semanas, pero hay experiencias en que los aprendices trabajan un curso completo con un solo equipo.

2.3. *Organización*. Otorgar responsabilidades individuales (roles, funciones) y organizar la tarea de modo interdependiente es fundamental para asegurar la colaboración de todos. Johnson y Johnson (1994 : 22) identifican cinco componentes básicos en la cooperación:

a) *Interdependencia positiva*. Es el más importante; los aprendices deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase. Se distinguen tres tipos de interdependencia: *positiva* (mi trabajo y mi calificación dependen de los de mis compañeros; ganando el equipo, gano yo y viceversa); *negativa* (cuando gano yo, pierde el otro y viceversa) y *neutral* (mi trabajo y mi nota dependen sólo de mí y carecen de relación con los de mis compañeros). La interdependencia positiva es la única que garantiza que, dentro de los equipos, los aprendices cooperen entre sí.

Siguiendo Kagan (1999) la interdependencia positiva de una actividad puede basarse en la *tarea*, la *evaluación*, los *recursos* o los *roles*: la tarea debe estructurarse de modo que cada miembro del equipo deba cumplir inevitablemente una parte (y que nadie más pueda hacerlo por él o ella); la evaluación de los resultados debe hacerse de modo que las calificaciones de los miembros del equipo sean interdependientes (se otorgan notas de equipo, la nota de cada uno es el promedio del equipo, se toma como nota de cada uno la de un miembro elegido al azar, se puede incrementar la nota propia ayudando al compañero, etc.); los recursos se pueden repartir entre los miembros del equipo, de modo que todos deban uti-

lizar su parte, y los roles se pueden también atribuir a miembros diferentes (uno da instrucciones, otro controla el tiempo o aporta ideas, un tercero guarda los materiales, toma notas, etc.).

- b) *Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.* Las tareas deben incorporar interacciones reales entre los miembros de un equipo para que juntas puedan trabajar, animarse los unos a los otros, aplaudir sus éxitos, etc.
- c) *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales.* Cada miembro del grupo necesita dominar las habilidades específicas de interacción con sus compañeros: conversación oral, saber escuchar, saber construir andamiajes, negociación en situaciones de conflicto, etc.
- d) *Responsabilidad individual y grupal.* En el plano individual, cada miembro debe asumir su responsabilidad en la tarea, su cuota de aportación al grupo y de ayuda o asesoría al resto. En el plano grupal, cada equipo debe responsabilizarse de realizar las tareas de manera completa y de que todos sus miembros consigan completarlas.
- e) *Control metacognitivo del grupo.* El grupo debe evaluar periódicamente y de manera continuada su forma de trabajar (las aportaciones de cada miembro, las intervenciones que resultan más provechosas para todos, los puntos fuertes y débiles de cada miembro, las estrategias de ayuda, etc.). El conocimiento de estos datos permite mejorar el funcionamiento del equipo y progresar en su aprendizaje.

2.4. *Autoevaluación.* La autoevaluación de los miembros y los equipos fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados. A partir de cuestionarios, encuestas y debates después de las tareas, los individuos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

2.5. *Formación y entrenamiento.* La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los miembros, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etc.

DANIEL CASSANY

El proceso de formar un grupo de aprendices para que sea un equipo de aprendizaje consta de cinco etapas, siguiendo a Kagan (1999): 1) formación del grupo; 2) construcción de la identidad del grupo; 3) construcción de la identidad de clase; 4) formación del equipo, y 5) trabajo cooperativo efectivo. Aquí solo nos vamos a referir brevemente a algunos principios básicos de alguna de estas etapas; en el apartado siguiente se presentan ejemplos de tareas.

Para formar los grupos se mezclan criterios *sociales* (raza, cultura, sexo, nivel socioeconómico) y *académicos* (nivel de conocimientos y habilidades, intereses, formación, calificaciones) buscando la máxima heterogeneidad entre los miembros de los equipos. El docente asume aquí todo el protagonismo y puede buscar la organización de grupos más acorde con los intereses de la clase, evitando que se junten los amigos, los alumnos más trabajadores o los que lo son menos.

Las fases 2ª y 3ª tienen la función de construir el entramado de grupos de la clase. En la 2ª los miembros de cada grupo deben profundizar en su conocimiento mutuo para empezar a construirse una imagen o 'cara' de equipo. Además, los equipos deben presentarse entre sí para que se conozcan y para que se desarrolle un sentimiento de pertinencia a una misma clase.

La fase 4ª es seguramente la más interesante para el docente de lenguas, puesto que en ella los aprendices deben adquirir las destrezas necesarias para interaccionar con sus compañeros, que son fundamentalmente lingüísticas: incrementar el control de la interacción (saber conversar, escuchar al otro sin interrumpirlo, saber ayudar a intervenir, etc.), incrementar el control sobre la tarea (saber sintetizar un texto o una intervención, controlar el tiempo, compartir la información, compartir el liderazgo, tomar decisiones cooperativas, etc.), adoptar el comportamiento no verbal adecuado (aprender a controlar la mirada en la interacción, la posición del cuerpo, la gesticulación, etc.).

Cabe mencionar que algunas propuestas de AC incluyen elementos conductistas. Las tareas pueden tener algún premio de equipo (o motivación extrínseca) para fomentar la competitividad entre equipos. Los premios varían según el perfil del alumnado (edad, intereses, etc.), el objetivo del docente y de la tarea: reconocimientos como medallas o diplomas, aplausos de los compañeros, obtención de 10 minutos extras de recreo, reducción de deberes, etc. Esta competitividad entre equipos se considera positiva porque fomenta el interés por la comunicación entre sus miembros (cabe destacar que también se pueden desarrollar posteriormente actividades en las que los equipos tienen que colaborar – y no competir – entre sí).

En conjunto, en el AC el profesorado se convierte en un gestor de la clase que facilita que el alumnado trabaje y aprenda en equipo. De este modo, se plantea de manera clara la divisa de que es el aprendiz el que trabaja con la lengua que está aprendiendo, mientras que el docente trabaja con ellos.

3. Materiales y recursos

En este apartado se presentan algunos de los recursos más usados en AC, a modo de ejemplo, de acuerdo con las diferentes etapas de constitución de los equipos o con las funciones que desarrollan. Por falta de espacio no incluyo los materiales concretos de las actividades, que se pueden conseguir en las referencias citadas.

3.1. Formación de grupos y construcción de la identidad

En el AC formal se pueden constituir los grupos a partir de criterios objetivos (expediente académico, origen sociocultural), pero con secuencias informales de AC podemos utilizar criterios más inmediatos: mezclar hombres con mujeres, mayores con jóvenes, experimentados con novatos, aprendices con diferentes L1, etc. Los grupos suelen ser de 4 aprendices por varios motivos: a) un grupo de 4 personas permite hacer dos parejas; b) la conversación entre 4 personas es factible; c) con 4 miembros el grupo puede presentar cierta diversidad, y d) es fácil hacer cruces de grupos. Los miembros de cada grupo deben sentarse juntos entre sí y separados del resto de equipos. Algunas tareas para iniciar el conocimiento del grupo son:

- Buscar 5 coincidencias con los tres compañeros, huyendo de tópicos (aprendices de ELE, ciudadanos de X).
- Buscar 3 manías personales que compartan todos los miembros del grupo.
- Imaginar cómo serán nuestros compañeros dentro de 2 años (para grupos que ya se conozcan).
- Buscar un nombre para el grupo, que sea representativo de sus componentes, de las coincidencias y de las manías que comparten.
- Escribir un epíteto, una frase, un refrán que explique el nombre del grupo y que pueda recordarse.
- Escribir un poema acróstico a partir de las letras del nombre del grupo.
- Dibujar un anagrama o logo para el grupo.

La puesta en común de estas tareas permite presentar los grupos al resto de la clase, aunque no es imprescindible que hablen siempre todos (pueden

DANIEL CASSANY

hacerlo rotativamente en actividades sucesivas). El docente puede anotar el nombre de todos los grupos en la pizarra, así como llevar el control de todas sus intervenciones.

3.2. Formación en destrezas sociales

La etapa de desarrollo de las destrezas sociales del equipo es la que ofrece más recursos y tareas útiles para el docente de lengua, por lo que voy a ofrecer varios ejemplos clasificados en habilidades dialogales, habilidades de conversación y habilidades escritas.

3.2.1. Habilidades dialogales

Se trata de ejercicios de corte humanista para desarrollar microhabilidades orales en pareja:

- *Hablar sobre uno mismo.* Los aprendices pasean por el aula libremente (en estructura de *mercado*) y se paran a dialogar con un compañero distinto cada vez que el profesor hace una indicación (palmada, golpe). Cada pareja dialoga durante tres minutos sobre un tema cualquiera con estas limitaciones: no se puede preguntar; no se puede hablar del otro ni del entorno, solo de uno mismo; se tiene que fijar la mirada en los ojos del compañero. Objetivo: hablar de uno mismo.
- *El espejo* (Rogers, 1961) Por parejas, los aprendices dialogan sobre un tema controvertido (aborto, fumar / no fumar, fútbol) y mantienen opiniones opuestas. El aprendiz A da su opinión y, al terminar, B resume lo dicho; B no puede iniciar su turno de exposición hasta que A no acepte el resumen de su intervención como correcto. A continuación los papeles se invierten. Objetivo: escuchar al otro.
- *Respuesta no verbal.* Se forman dos círculos concéntricos de alumnos de pie, con idéntico número de personas en cada uno (estructura de cebolla). Cada aprendiz del interior forma pareja con su vecino exterior para conversar sobre un tema (vacaciones, fin de semana, etc.) durante dos minutos. Los aprendices deben mirarse a los ojos y asentir no verbalmente en la conversación. Con la palmada del docente, el círculo interior se mueve, cambian las parejas y se inicia otra conversación. Objetivo: usar códigos no verbales, ayudar al interlocutor a hablar.
- *Persuasión* (drama de Maley y Duff, 1982). Cada aprendiz apunta una palabra (nombre o verbo) en un papel, se recogen los papeles y se reparten de nuevo, de manera que cada uno tenga un papel distinto. En parejas, se inicia un diálogo en el que cada aprendiz ha de dirigir la conversa-

ción hacia temas relacionados con la palabra que figura en su papel. Se pueden buscar varios objetivos: que cada hablante pueda pronunciar la palabra que figura en su papel sin que su compañero se dé cuenta, que sea el compañero quien la pronuncie sin darse cuenta, etc. Objetivo: dirigir la conversación hacia temas de nuestro interés.

3.2.2. *Habilidades de conversación*

Son tareas específicas para desarrollar las microhabilidades de la conversación en grupo:

- *Conversación con fichas* (Kagan, 1999). En una conversación sobre un tema cualquiera en el equipo, cada aprendiz utiliza una ficha predeterminada (bolígrafo, lápiz) para marcar su turno en la conversación, como en una partida de dominó. Objetivo: respetar los turnos de habla.
- *Conversación con fichas de funciones lingüísticas* (Kagan, 1999). Cada aprendiz dispone de un conjunto de cartulinas pequeñas con diferentes funciones lingüísticas (*aportar una idea, hacer una pregunta, responderla, pedir aclaraciones, etc.*), que debe usar para hablar de acuerdo con la función que quiera ejercer en la conversación colectiva. Objetivo: tomar conciencia de las aportaciones que cada uno hace al grupo.
- *Improvisación*. El docente explica una historia tópica y pide a cada miembro del equipo que desarrolle una parte cerrada de la misma a partir de la improvisación. Por ejemplo: *Tip y Top eran dos hermanos que vivían felizmente en el África negra, en una choza muy pobre. Número 1 explica a tus compañeros como era la choza (1') [se deja tiempo para realizar la actividad y sigue la historia]. Pero un día un malvado cazador de esclavos penetró en el pueblo y se llevó a Tip y Top a un barco muy grande. Número 2 explica cómo era el barco (1') [ídem].* Objetivo: ejercitar la improvisación en una narración colectiva.
- *Torbellino de ideas*. El grupo debe conseguir el mayor número posible de ideas sobre un tema en 6 minutos. A continuación, se analizan las aportaciones (número y calidad) realizadas por cada miembro para descubrir su cuota de participación: ¿quién ha aportado más?, ¿quién menos?, ¿por qué?, ¿cómo podemos animar a los que aportan menos?. Objetivo: ejercitar la creatividad y la improvisación de ideas.
- *Ovillo de lana* (Kagan, 1999). El equipo conversa sobre un tema mientras sostiene un ovillo de lana que se va desenrollando. El aprendiz que empieza a hablar retiene el extremo del hilo de lana y pasa el ovillo al aprendiz

DANIEL CASSANY

que toma la palabra a continuación y así sucesivamente mientras se construye un entramado de hilos que van y vienen al ritmo de la conversación. Al final se analizan los turnos de habla a partir del entramado: ¿quién intervino más?, ¿quién menos?, ¿qué miembros tienen más conexiones?.
Objetivo: tomar conciencia de la aportación personal a la conversación.

3.2.3. *Habilidades escritas*

Las siguientes tareas fomentan el uso de la escritura cooperativa como herramienta de aprendizaje:

- *Prohibido tomar apuntes*. Los grupos escuchan una exposición breve del docente sobre un tema sin tomar apuntes o con importantes limitaciones (solo pueden anotar 10 palabras, 3 ideas, una persona del grupo, etc), para intentar elaborar después colaborando con los compañeros un resumen de los puntos más importantes. Objetivo: aprender a anotar solo las palabras clave.
- *Dictado de secretaría*. Los grupos toman notas de un dictado realizado a velocidad normal una sola vez, para reconstruir el texto original después a partir de ellas. Objetivo: aprender a cooperar con la escritura.
- *Lectura y formulación de preguntas*. Los aprendices leen en silencio un texto (cita de un autor, fragmento breve) y anotan individualmente en una hoja personal sus impresiones personales de la lectura; a continuación se intercambian las hojas y leen y comentan en silencio las anotaciones de los compañeros; se repite la operación varias veces y, al final, hablando libremente, se eligen las ideas más originales. Objetivo: leer, utilizar y desarrollar las ideas de los compañeros.

Como ya mencioné más arriba, periódicamente y después de algunas de estas tareas, se incluyen actividades de evaluación para desarrollar la metacognición del aprendiz y del grupo. Así, algunas de las preguntas posibles son: ¿cuál ha sido tu aportación al grupo en esta tarea?; señala un aspecto positivo (algo que hayas aportado al grupo) y otro mejorable (algo en lo que debas mejorar para aportar más al grupo).

3.3. *Trabajo cooperativo*

Cuando el grupo se ha convertido en equipo y ya está listo para la cooperación, se plantean actividades como las siguientes:

- *Rompecabezas (puzzle o jigsaw)*. Se trata probablemente del tipo de tarea más representativo del AC. Se fundamenta en la división de la información

entre los miembros del equipo: a cada uno le corresponde una cuarta parte de los datos, que debe procesar individualmente primero y explicar al resto de compañeros después, para que todos acaben sabiendo al final el 100 por 100 de la información. El proceso de trabajo puede tener varias fases (cruce de grupos, asesoría de alumnos expertos en su parte de la información, etc.) y ocupar mucho tiempo. Se puede hacer una evaluación final formal en la que se analice la participación de cada miembro en la tarea.

- *Solución de problemas.* Los equipos deben resolver los problemas clásicos de dinámica de grupos (sobrevivir en la luna, en el desierto, etc.) o de expresión oral (formar parejas, elegir candidatos, descartar a un impostor, etc.), como las famosas propuestas de Ur (1981). La dinámica de los grupos puede ser muy diversa (Cassany, Luna y Sanz, 1993).
- *Subastas.* Los equipos deben 'comprar' ítems (frases, afirmaciones, textos modelo, citas, etc.) en una subasta en la que hay ítems falsos y verdaderos. Es útil como tarea para fijar modelos o corregir errores fosilizados, puesto que los aprendices ponen mucha atención a unos pocos elementos lingüísticos.
- *Tomar notas.* Los equipos deben escuchar un discurso oral (lección del docente, vídeo, audio) y realizar tareas predeterminadas: detectar errores, incoherencias o 'mentiras premeditadas' del docente, buscar desacuerdos, elaborar opiniones personales. La mecánica puede ser muy diversa, pero incluye espacios para la escucha, el diálogo del equipo y el intercambio con el docente. Es útil para identificar los conocimientos previos del alumnado, puesto que emergen en forma de creencias con los supuestos errores o mentiras.
- *Limitación de recursos.* Más que una tarea concreta, se trata de un principio general que se aplica de diferentes formas: si se reducen o limitan los recursos del aula (información, materiales, etc.) los equipos deben trabajar más para conseguir la información. Por ejemplo, se puede entregar a cada miembro una cuarta parte de un texto (de modo que el conjunto del equipo lo tenga todo) y pedir que el equipo trabaje para que todos sepan todo (rompecabezas); también se puede entregar a cada equipo una información completa pero durante solo un corto periodo de tiempo – puesto que el material debe reciclarse para otras clases –, de modo que los equipos deben trabajar para aprender y anotar la información. La limitación de recursos incluye una interesante crítica a la situación actual de abuso de recursos, en la que los aprendices padecen un bombardeo excesivo de datos y fuentes que en muchas ocasiones no pueden digerir.

DANIEL CASSANY

Todas estas tareas comparten los objetivos de fomentar el aprendizaje de los contenidos que se plantean en cada caso y de fomentar la interacción y el debate entre los miembros del equipo.

3.4. Gestión del aula

Para terminar, menciono algunos recursos prácticos para gestionar la dinámica de los grupos:

- a) *Identificar cada miembro del equipo.* Resulta operativo otorgar un número del 1 al 4 a cada miembro del equipo, para poder llamarle o identificarlo en cualquier momento, con este tipo de instrucciones: *el núm. 1 del equipo X resumirá las instrucciones, el núm. 2 de todos los equipos se acercará a la mesa del docente a recoger los materiales; el núm. 3 será el portavoz del equipo en esta tarea; el núm. 4 se encargará ahora de verificar que todos sus compañeros cumplan las instrucciones, etc.*
- b) *Instrucciones escritas* (Kagan, 1999). Ocasionalmente las instrucciones para una determinada tarea pueden estar escritas y entregarse a un miembro del equipo con una fotocopia para que las transmita a sus compañeros. Con este recurso perteneciente a la filosofía de limitación de recursos, son los propios aprendices los que gestionan sus tareas. Se trata de una excelente tarea de lectura.
- c) *Control del movimiento del aula.* Uno de las dificultades del AC es saber mover eficazmente al grupo de aprendices, consiguiendo que todos escuchen al mismo tiempo, que los grupos trabajen de modo armónico, etc. El AC ofrece diferentes recursos o trucos para facilitar este trabajo:
 - *La palabra mágica* (*ya, 1-2-3, adelante, etc.*). Suele ocurrir que los aprendices y equipos más espabilados empiezan a realizar una tarea inmediatamente o incluso antes de que el docente haya terminado de dar las instrucciones precisas, mientras que los aprendices con dificultades pueden tener problemas para entender las instrucciones. Para evitar estas situaciones es útil el uso de una “palabra mágica” o un marcador preestablecido de fin de instrucciones e inicio de tarea. Ver el ejemplo del siguiente punto.
 - *Orden de las instrucciones.* Del mismo modo, es importante mencionar las diferentes instrucciones en el orden preciso de comprensión y ejecución, según la tarea, para evitar confusiones. En líneas generales, primero debe darse una descripción general de la tarea, luego las condiciones técnicas para su realización (tiempo, forma de trabajar, etc.) y finalmente el tema o el resultado concreto que se requiere. Por ejemplo:

1. *Nadie puede iniciar la tarea hasta que yo diga la palabra mágica (adelante).*
2. *Vamos a hacer un torbellino de ideas para buscar muchas ideas sobre un tema.*
3. *Cada equipo tendrá 6 minutos para buscar el mayor número posible de ideas.*
4. *En cada equipo, todos tenéis que apuntar todas las ideas.*
5. *Vais a ver que los compañeros van a decir muchas tonterías o ideas poco brillantes. No importa. Anotadlas. Las tonterías también son ideas y habrá tiempo después para discutir su idoneidad.*
6. *No importa como anotéis las ideas. No tendréis que enseñar las notas a nadie.*
7. *Alguna pregunta o duda. Se responden todas las preguntas.*
8. *El tema del torbellino de ideas es X.*
9. *Adelante.*

Brevemente, la instrucción núm. 1 abre la serie e impide que algún aprendiz no espere al final para iniciar la tarea; 2 enuncia de modo sucinto la actividad; 3 – 6 describe la forma de realizarla (con el modelaje sobre la interacción que supone 5; 7 ofrece la posibilidad de aclarar dudas; 8 enuncia el tema concreto del torbellino (sin el cual no se puede iniciar la tarea, por lo que resulta útil mencionarlo al final), y 9 da el pistoletazo de salida. De este modo, el docente puede asegurarse de que todos los aprendices comprendieron la tarea y de que todos empiezan al mismo tiempo a realizarla.

- *Mano alzada.* Para conseguir eficazmente que los equipos dejen su trabajo por equipos y atiendan al grupo clase y al docente, al final de una tarea, resulta útil otro marcador de carácter no verbal como que el docente levante la mano (y que lo hagan también los alumnos al verlo a él o ella) o que este o esta dé una palmada. Para conseguir que los aprendices más despistados terminen también con la tarea es útil acercarse a ellos o incluso tocarles levemente en la espalda, a modo de aviso cariñoso.

Decidir el momento en el que debe darse por concluida una tarea no es una cuestión baladí: las previsiones iniciales de tiempo pueden modificarse, algunos equipos pueden retrasarse y otros avanzarse, etc. Como criterio general resulta útil que el docente esté atento al desarrollo general de la tarea en clase y que corte la misma cuando cerca del 60 – 70 % de los equipos ha terminado. Por supuesto, otras circunstancias influyen en esta decisión: interés de la tarea, tiempo restante, secuencia completa de trabajo de debe realizarse, etc. Puede ser útil disponer de tareas

DANIEL CASSANY

complementarias o adicionales que puedan realizar los equipos más rápidos mientras esperan a los otros, después de haber terminado la tarea principal.

- *Control del espacio.* Para destacar en cada momento el protagonismo que adquiere el docente o el aprendiz, según las tareas, es útil utilizar el espacio del aula: cuando el docente se sitúa en el centro adquiere protagonismo, mientras que cuando el centro se vacía y el docente se ubica en una esquina es para dar voz a los equipos. También es útil usar el espacio para regular el volumen de voz de cada aprendiz: habitualmente el alumno se dirige al docente, de modo que si este está situado cerca del aprendiz su intervención se realiza con voz baja que resulta inaudible para el resto de la clase; al contrario, si el docente se aleja del alumno que interviene, este se ve obligado a incrementar el volumen de su voz.

En resumen, este conjunto de tareas, recursos y trucos permite gestionar de manera eficaz las actividades de AC y las diferentes dificultades que plantea el día a día en el aula.

4. El AC en la clase de ELE

Termino esta breve presentación con algunas reflexiones personales sobre el AC en los contextos de aprendizaje del español como LE o L2. Si bien se trata de una metodología desarrollada principalmente para secundaria y no relacionada específicamente con la enseñanza de idiomas, creo que está fuera de toda discusión su interés para el docente de español. Incluso prescindiendo de las aplicaciones formales o radicales para cursos y ciclos completos, el AC resulta sugerente por sus potentes principios pedagógicos y por la riqueza de recursos prácticos. Lo corrobora la segunda edición actualizada del famoso volumen de Richards y Rodgers (2001) sobre enfoques y métodos de enseñanza de idiomas (recientemente traducido al castellano), que incluye entre las diferentes opciones didácticas un capítulo nuevo y monográfico sobre el *Aprendizaje Cooperativo de la Lengua*.

En particular, pienso que el AC ofrece las siguientes aportaciones para el docente de ELE:

- a) *La concepción humanista.* La idea de fondo de que detrás de cada aprendiz hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma objeto de aprendizaje me parece de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. Adoptar este punto de vista permite incorporar a la

clase de lengua conceptos que la investigación lingüística y psicopedagógica, centrada en la búsqueda de eficacia, había olvidado o dejado en un segundo plano. No se trata solo de que el alumno aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz – digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía –, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc. En el día a día, este planteamiento humanista se manifiesta en cuestiones como atender a los intereses y las necesidades individuales de cada aprendiz, respetar los estilos de aprendizaje de cada uno, no obligar a nadie a intervenir en clase o a realizar determinadas tareas contrarias a su voluntad, o evitar que los docentes asuman papeles o identidades que no son de su gusto (por ejemplo, en tareas de simulación o en juegos de rol).

- b) *La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo en el aula.* La idea de que se aprende mejor trabajando en equipo sin duda tiene claras conexiones vygostkianas y se manifiesta sorprendentemente coherente con la organización social de las comunidades humanas, más parecidas a grandes hormigueros que a lobos solitarios. En un mundo cada día más globalizado y con un contenido objeto de enseñanza tan polifónico y social como es el lenguaje, resulta asombroso que las ideas del AC no hayan tenido más repercusión o que muchos hayamos sufrido todavía no hace tantos años experiencias solitarias de enseñanza de idiomas. Es obvio que el uso del lenguaje es una tarea *solo* cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad. En el día a día, este planteamiento se traduce en la dinámica de clase: se prohíbe (casi) trabajar solo en clase, se anima a los aprendices a colaborar siempre con sus compañeros (también en las tareas de lectura o de escritura – que tradicionalmente se han concebido de manera individualista), enseñamos a los aprendices a colaborar con sus compañeros, etc. La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada aprendiz solo ante su cuaderno, deja de ser la aparentemente más provechosa u ordenada.
- c) *El diseño completo de tareas cooperativas.* La propuesta del AC permite al docente de ELE la posibilidad de desarrollar tareas de aprendizaje de modo íntegramente cooperativo, ofreciendo recursos y soluciones para los elementos más particulares de la práctica: la formación de equipos

DANIEL CASSANY

heterogéneos, la solución de conflictos, la gestión de los recursos, etc. En este sentido, el AC es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades de aula. A título de ejemplo, me impresionó sobremanera las propuestas que hacen Johnson y Johnson (ver web) para tratar los conflictos de intereses entre aprendices dentro de un equipo: proponen la figura de un aprendiz mediador que interceda entre las dos partes, la del docente de aula que interceda si el alumno-mediador no obtiene resultados y, finalmente, la del responsable de centro que dice la última palabra, en el caso de que tampoco el docente haya tenido éxito – se trata sin duda de una aplicación a escala de aula de la propia institución social de la Justicia.

d) *La permeabilidad y aplicabilidad de los recursos prácticos.* Pero este desarrollo coherente y global del AC no impide que sus principios filosóficos o sus recursos de aula puedan ser tomados por el docente a su antojo y utilizados del modo que le resulten más provechosos. Es esta gran flexibilidad en las tareas y los recursos lo que creo que favorece también que los docentes podamos enriquecer nuestra práctica de aula con sus propuestas. No es necesario “pasarse” al AC, podemos apoderarnos de sus recursos para mejorar nuestra propia metodología.

En definitiva, espero haber podido ofrecer algo más de luz sobre esta propuesta cada día más conocida y utilizada que es el Aprendizaje Cooperativo, espero haber despertado el interés por aplicar sus recursos en nuestras próximas clases e incluso quizás haya conseguido contagiar algo del entusiasmo que me suscita esta propuesta.

Bibliografía

- ARNAIZ, P. (1989): *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó
- BARNETT, L. (1995): “El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales”, *Aula*, 36: 67-70. Reproducido en los materiales
- CASSANY, D.; M. LUNA; G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1994
- FABRA, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC
- GIAC. *Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo*. Institut de Ciències de l'Eudació de la Universitat Politècnica de Catalunya.
http://giac.upc.es/giac_default.htm [consulta del 16-02-04]

APPRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ELE

- GOWER, R; S. WALTER (1983): *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. Londres: Heinemann
- HIGH, J. (1993): *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan. www.KaganOnline.com
- JOHNSON, D. W.; R. T. JOHNSON (1987): *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- _ (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company
- JOHNSON, D. W.; R. T. JOHNSON; E. J. HOLEBUC (1994): *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 6ª ed. Versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. 1999
- KAGAN, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan. 15ª edición: 1999. www.KaganOnline.com
- MALEY, A.; A. DUFF (1982): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: UP
- PALLARÉS, M. (1990): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE
- RICHARDS, J. C.; T. S. RODGERS (2001): *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Versión española: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. 2003
- ROGERS, C. (1961): *On becoming a person*. Versión española: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova
- _ (1994): "El trabajo cooperativo", en Dader, P., J. Gairín (eds), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, Barcelona: Praxis. 244-253
- SLAVIN, R. et al. (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- SLAVIN, R. (1990): *Cooperative Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- STAHL, R. J. (1995): *Cooperative Learning in Language Arts. A Handbook for Teachers*. Dale Seymour Publications
- The Cooperative Center at The University of Minnesota*. Co-Directors: R. T. Johnson y D. W. Johnson. [consulta del 15-02-04]
- UR, P. (1981): *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press
- VAYONE, F. (1976) *Travailler en groupe*. París: Hatier.