



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Espagnol

El papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de E/LE

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme DALA Samia

Devant le jury composé de :

KHELLADI ZOUBIDA	professeur	Université d'Oran 2	Présidente
DERRAR ABDELKHALEK	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
CHOUCHA ZOUAOUI	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
ZAOUI MOKHTARIA	MCA	Université d'Oran 1	Examineur
GHADI BOUCHRA	MCA	Université d'Oran 1	Examineur
SAHARI HAFEDA	MCA	Université de Tlemcen	Examineur

Année 2017-2018

Agradecimientos

En primer lugar, le doy las gracias al Dr. DERRAR ABDELKHALEK por su apoyo que me prestó. Con su esfuerzo, dedicación, sus conocimientos y su dirección hicieron posible la realización de este trabajo.

Les doy las gracias también a los miembros del jurado; a la profesora KHELLADI ZOUBIDA, a la Dr. SAHARI HAFEDA, al Dr. CHOUCHA ZOUAOUI, a la Dra. ZAOUI MOKHTARIA y la Dra. GHADI BOUCHRA, por aceptar leer más memorias y por formar parte del tribunal.

A mis estudiantes, principales protagonistas de este estudio, a los colegas que me entregaron confiados sus opiniones y consejos y a todos los que simplemente me regalaron una sonrisa o una palabra de aliento cuando más lo necesitaba.

A todos: mi más sincera gratitud

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis queridos padres,

A mis hermanas, a mi esposo,

A mis hijos AYMEN, MOHAMMED E ILYES

Y a mi querida MOKHTARIA

Índice de tablas

Número de tabla	Título de la tabla	Página
1	Las competencias del usuario y alumno	36
2	El perfil del buen lector	49
3	Modelo de comprensión oral	71
4	Estrategias de confirmación	72
5	Marcas interactivas y no verbales de textos monogestionados	75
6	Comunicación oral autogestionada y plurigestionada	83
7	Características diferenciadoras entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo	94
8	Ventajas y los inconvenientes de los grupos numerosos y reducidos	127
9	Conocimiento de lenguas extranjeras	171
10	La motivación para aprender español	1173
11	El objetivo del aprendizaje del español	174
12	Importancia de la pronunciación	175
13	Importancia del vocabulario	176
14	Importancia de la gramática en la comunicación	177
15	Aprendizaje cooperativo	178
16	El estudio individual	179
17	La importancia de la corrección	180
18	La importancia de la interacción	181
19	La participación en clase	181
20	La autoridad del profesor	183
21	El uso de la lengua extranjera en clase	184
22	La dinámica del grupo	185
23	El protagonismo del profesor	186
24	La independencia del aprendizaje	187
25	El protagonismo del profesor	188
26	Opinión del estudiante sobre las tareas grupales	189
27	Opinión del estudiante sobre la atmósfera divertida	190
28	Opinión del estudiante sobre la deficiencia cooperativa	192
29	Opinión del estudiante sobre la coordinación de trabajo individual y en equipo	193
30	Opinión del estudiante sobre la diversidad grupal	194
31	Opinión del estudiante sobre los trabajos en grupos	196
32	Opinión del estudiante sobre las actividades de temas libres	197
33	Opinión del estudiante sobre los temas de interés	198
34	Opinión del estudiante sobre la realimentación de trabajos evaluados	200
35	Opinión del estudiante sobre la utilización de procesos de aprendizaje	201

36	Opinión del profesor sobre las tareas grupales	202
37	Opinión del profesor sobre la atmosfera divertida	203
38	Opinión del profesor sobre la deficiencia cooperativa	205
39	Opinión del profesor sobre la coordinación de trabajo individual y en equipo	206
40	Opinión del profesor sobre la diversidad grupal	207
41	Opinión del profesor sobre los trabajos en grupos	209
42	Opinión del profesor sobre las actividades de temas libres	210
43	Opinión del profesor sobre los temas de interés	211
44	Opinión del profesor sobre la realimentación de trabajos evaluados	212
45	Opinión del profesor sobre la utilización de procesos de aprendizaje	213

Índice de figuras

Número de figuras	Título de la figura	Página
1	Concepto de competencia comunicativa	27
2	El significado de la palabra	33
3	Clase organizada de forma tradicional	96
4	Clase organizada de forma cooperativa	98
5	Líneas de influencia del aprendizaje cooperativo	101
6	Fases de enseñanza de habilidades cooperativas	111
7	la formación de grupos	130
8	Grupos de base cooperativo	131
9	Grupos heterogéneos	132
10	Grupos homogéneos	132
11	Grupos heterogéneos en la técnica de rompecabezas	138
12	Grupos de expertos en la técnica de rompecabezas	138
13	La vuelta de los grupos heterogéneos iniciales en la técnica de rompecabezas	139
14	Las tareas del profesor en contextos de enseñanza	150

Índice de gráficos

Número de gráfico	Título de gráfico	página
1	Sexo del sujeto encuestado	153
2	Edad del sujeto encuestado	153
3	Sexo del sujeto diseñado a las actividades cooperativas	155
4	Edad del sujeto diseñado a las actividades cooperativas	155
5	Conocimiento de lenguas extranjeras	172
6	Motivación para aprender lael español	173
7	El objetivo del aprendizaje del español	174
8	Importancia de la pronunciación	175
9	Importancia del vocabulario	176
10	Importancia de la gramática en la comunicación	177
11	Aprendizaje cooperativo	178
12	El estudio individual	179
13	Importancia de la corrección	180
14	Importancia de la interacción	181
15	La participación en clase	182
16	La autoridad del profesor	183
17	El uso de la lengua extranjera en clase	184
18	La dinámica del grupo	185
19	El protagonismo del profesor	186
20	La independencia del aprendizaje	187
21	El protagonismo del alumno	188
22	Opinión del estudiante sobre las tareas grupales	189
23	Opinión del estudiante sobre la atmosfera divertida	191
24	Opinión del estudiante sobre la deficiencia cooperativa	192
25	Opinión del estudiante sobre la coordinación de trabajo individual y en equipo	193
26	Opinión del estudiante sobre la diversidad grupal	195
27	Opinión del estudiante sobre los trabajos en grupos	196
28	Opinión del estudiante sobre las actividades de temas libres	197
29	Opinión del estudiante sobre sobre los temas de interés	199
30	Opinión del estudiante sobre la realimentación de trabajos evaluados	200
31	Opinión del estudiante sobre la utilización de procesos de aprendizaje	201
32	Opinión del profesor sobre las actividades grupales	202
33	Opinión del profesor sobre la atmosfera divertida	204
34	Opinión del profesor sobre la deficiencia cooperativa	205
35	Opinión del profesor sobre la coordinación de trabajo individual y en equipo	206
36	Opinión del profesor sobre la diversidad grupal	208

37	Opinión del profesor sobre los trabajos en grupos	209
38	Opinión del profesor sobre las actividades de temas libres	210
39	Opinión del profesor sobre los temas de interés	211
40	Opinión del profesor sobre la realimentación de trabajos evaluados	212
41	Opinión del profesor sobre la utilización de procesos de aprendizaje	213

ÍNDICE

Dedicatorias	
Agradecimientos	
Índice de tablas.....	I
Índice de figuras.....	II
Índice de gráficos.....	III
Introducción.....	1

Capítulo I. Competencia comunicativa en el aula de E/LE

1. Metodología en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	7
1.1. Del método tradicional a los enfoques comunicativos.....	7
1.1.1. Método Gramática- Traducción.....	7
1.1.2. Método Directo.....	9
1.1.3. Método Audio lingual/ Situacional.....	10
1.1.4. Método Audiovisual.....	13
2. Enfoque comunicativo.....	14
2.1. Principios del enfoque comunicativo.....	17
2.1.1. Principio de transferencia de información	17
2.1.2. Principio de dependencia de tareas.....	17
2.1.3. Principio de “información gap”.....	18
2.1.4. Principio de rompecabezas.....	18
2.1.5 Principio de corrección de contenido.....	18
3. Competencia comunicativa.....	19
4. Evento comunicativo.....	22
4.1. Modelo Speking.....	23
4.1.1. La situación	23
4.1.2. Los participantes.....	23
4.1.3. Las finalidades.....	24

4.1.4. Las secuencias de actos.....	24
4.1.5. La clave.....	24
4.1.6. Los instrumentos.....	25
4.1.7. Las normas.....	25
4.1.8. El género.....	26
5. Componentes de la competencia comunicativa.....	26
5.1. Competencia gramatical.....	27
5.1.1. Conocimiento fonético-fonológico.....	28
5.1.2. Conocimiento morfológico y sintáctico.....	29
5.1.3. Conocimiento léxico	31
5.1.4. Conocimiento semántico.....	32
5.2. Competencia sociolingüística.....	34
5.3. Competencia discursiva.....	37
5.3.1. Coherencia.....	38
5.3.2. Cohesión.....	38
5.4. Competencia estratégica.....	41

Capítulo II. Habilidades lingüísticas

1. Habilidades lingüísticas.....	43
1.1. Expresión escrita.....	43
1.1.1. Qué es escribir.....	44
1.1.2. El código oral y el código escrito.....	47
1.1.3. ¿Para qué enseñamos a escribir?.....	49
1.1.3.1. Escribir con fines comunicativos.....	49
1.1.3.2. Escribir con fines didácticos o de aprendizaje.....	50
1.1.3.3. la expresión escrita considerada desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje.....	50
1.1.4. Características y criterios de la expresión escrita.....	51
1.1.4.1. Adecuación.....	51
1.1.4.2. Coherencia.....	51
1.1.4.3. Cohesión.....	52

1.1.4.4. Corrección gramatical.....	52
1.1.4.5. Variación estilística.....	52
1.1.5. Las estrategias de expresión escrita.....	53
1.1.6. Procedimientos de las actividades de expresión escrita.....	53
1.1.7. Objetivos generales de las actividades de expresión escrita.....	55
1.2. Comprensión lectora.....	55
1.2.1. Definición.....	55
1.2.2. La lectura según enfoques.....	59
1.2.2.1. Enfoque tradicional.....	59
1.2.2.2. Enfoque estructural.....	59
1.2.2.3. Enfoque comunicativo.....	60
1.2.3. Tipos de lectura.....	60
1.2.3.1. Lectura crítica.....	60
1.2.3.2. Lectura silenciosa.....	61
1.2.3.3. Lectura denotativa.....	61
1.2.3.4. Lectura mecánica.....	61
1.2.3.5. Lectura fonológica.....	62
1.2.3.6. Lectura rápida.....	62
1.2.3.7. Lectura recreativa.....	62
1.2.3.8. Lectura diagonal selectiva.....	63
1.2.4. Fases y estrategias en el proceso lector.....	63
1.3. Comprensión oral.....	65
1.3.1. ¿Qué es escuchar?.....	66
1.3.2. El buen oyente en la interacción oral.....	67
1.3.3. Estrategias de comprensión oral.....	68
1.3.4. Habilidades de comprensión oral.....	69
1.3.5. Estrategias de comprensión e interacción.....	71
1.4. Expresión e interacción oral.....	73
1.4.1. Monólogo.....	74
1.4.1.1. ¿Qué es monologar?.....	74
1.4.1.2. Estrategias de expresión oral monológica.....	75
1.4.2. Interacción dialógica.....	76

1.4.2.1. ¿Qué es conversar?.....	76
1.4.2.2. La estructura de la conversación.....	78

Capítulo III. Aprendizaje Cooperativo en el aula de E/LE

1. Aprendizaje cooperativo.....	84
1.1. Aspectos históricos del aprendizaje cooperativo.....	84
1.2. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?.....	86
1.3. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.....	90
1.4. Aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo.....	95
1.4.1. Estructura de aprendizaje individualista.....	95
1.4.2. Estructura de aprendizaje competitivo.....	96
1.4.3. Estructura de aprendizaje cooperativo.....	97
2. Fundamentación del aprendizaje cooperativo.....	98
2.1. Teoría genética de Piaget.....	98
2.2. Teoría sociocultural de Vigotsky.....	100
2.3. Teoría de la interdependencia social Los hermanos Johnson.....	102
2.4. Teoría del aprendizaje significativo Ausubel.....	103
2.5. Teoría de la inteligencias múltiples de Gardner.....	104
3. Características del aprendizaje cooperativo.....	107
3.1. Interdependencia positiva.....	107
3.1.1. Tipos de interdependencia positiva.....	109
3.1.1.1. Interdependencia de recursos.....	109
3.1.1.2. Interdependencia de roles.....	109
3.1.1.3. Interdependencia de tarea.....	110
3.1.1.4. Interdependencia de recompensa.....	110
3.2. Responsabilidad personal y rendimiento individual.....	110
3.3. Interacción promotora, cara a cara.....	112
3.4. Habilidades sociales.....	114
3.5. Evaluación periódica.....	115
4. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo.....	117
4.1. Ventajas.....	117

4.2. Desventajas.....	118
-----------------------	-----

Capítulo I V. Implantación del Aprendizaje Cooperativo en el aula

1. Definición de grupo.....	120
2. Tipos de grupos.....	122
2.1. Grupos formales de aprendizaje.....	122
2.2. Grupos informales.....	122
2.3. Grupos de base.....	123
3. Estructuración del Aprendizaje cooperativo.....	124
3.1. Tamaño de los grupos.....	125
3.2. Formación de los grupos.....	127
3.3. Distribución de los grupos en el aula.....	130
3.4. Control de efectividad de los grupos.....	133
3.5. Disposición del aula.....	133
3.6. Roles de los estudiantes en los grupos.....	134
4. Algunas técnicas del Aprendizaje cooperativo.....	135
4.1. Rompecabezas, jigsaw o puzle.....	135
4.2. Grupo de investigación.....	139
4.3. Aprender juntos o learning together.....	141
4.4. Co-op co-op.....	143
4.5. Tutoría entre iguales.....	144
4.6. Lectura y escritura integrada cooperativa.....	145
4.7. Individualización con ayuda de equipo.....	147
5. El papel del profesor en las actividades cooperativas.....	148

Capítulo V. Metodología de investigación

1. Procedimientos metodológicos.....	152
1.1. Informantes.....	152
1.2. Recogida del corpus.....	156

1.3. Instrumentos de investigación	157
1.3.1. Observación	157
1.3.2. Cuestionarios.....	157
2. Actividades diseñadas en el aula.....	160
2.1. Primera actividad: lectura compartida mediante la técnica de rompecabezas.....	161
2.2. Segunda actividad: grupo de investigación.....	164
2.2.1. Descripción de la actividad de “Asociación”	166
2.2.1.1. Las etapas.....	166
2.2.1.1.1. Preactividades.....	166
2.2.1.1.2. Secuencia de la actividad.....	167
2.2.1.1.3. Realización de tarea final.....	167
2.2.2. Descripción de la actividad de “publicidad”	167
2.2.2.1. Preactividades.....	168
2.2.2.2. La secuencia de la actividad.....	169
2.2.2.3. Creación del cartel.....	170
2.2.2.4. Presentación	170

Capítulo VI. Análisis de los resultados

1. Análisis e interpretación del primer cuestionario.....	171
2. Análisis e interpretación del segundo cuestionario.....	188
2.1. Encuesta dirigida a los estudiantes.....	189
2.2. Encuesta dirigida a los profesores.....	202
3. Análisis e interpretación de la actividad en la técnica de rompecabezas.....	214
2.3.1. Grupos expertos.....	214
2.3.2. Grupos iniciales.....	215
3.1. Interpretación de los resultados de la actividad rompecabezas.....	216
4. Análisis e interpretación de las actividades de “publicidad” y “asociación”.....	217
Conclusión.....	221

Bibliografía.....225

Anexos

Introducción

El objetivo fundamental del proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la suya, por lo que es necesario desarrollar su competencia comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

La competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de una lengua determinada en la que se pretende que el estudiante sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como en la forma escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana. También se la considera como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, respetando un conjunto de reglas gramaticales, léxicas, fonéticas y semánticas así que el uso de la lengua relacionada con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

El desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, Para un profesor, ¿cómo se podría obtener esa competencia comunicativa?

Como profesores de didáctica, hemos observado que la mayoría de los estudiantes universitarios ponen todos sus esfuerzos y atenciones en lograr una serie de objetivos y resultados para el final del curso, olvidando por completo el proceso en cómo lo han llevado a cabo. Esto debido a los métodos de enseñanza y evaluación en los que se han educado durante su formación académica. Otro punto que nos ha atraído la atención es que nuestras aulas se caracterizan por ser competitivas e individualistas; a nuestros estudiantes les cuesta interactuar muchas veces con sus compañeros sobre tareas y temas en clase. El cansancio, el estrés, la insatisfacción y la desmotivación son los resultados de la rutina en la organización del trabajo que no presenta novedades. Nuestra profesión es motivarles y hacerlos desear aprender, quieran o no.

En el campo de la educación, se han preocupado por encontrar e implementar técnicas de aprendizaje más efectivas en la enseñanza y, en la actualidad, esto se ha convertido en una verdadera necesidad.

Hemos intentado relacionar las dos observaciones anteriores y reflexionar sobre una metodología alternativa que, quizás, puede facilitar y motivar el aprendizaje de los estudiantes.

El punto de partida para la elección de este tema sobre el aprendizaje cooperativo fue nuestra experiencia como docente. Siempre hemos tenido la idea de hacer trabajar a nuestros alumnos en grupos, pero por los obstáculos que encontramos en nuestra enseñanza, por ejemplo, el número elevado de los alumnos, la falta de materiales didácticos, y otros más, no es muy fácil practicarlo.

Después de varias observaciones directas de nuestras clases, hemos decidido hacer actividades en grupo, reflexionando sobre la manera de formar grupos, y qué tipo de actividades podemos proponer a tantos estudiantes.

La destreza de la expresión escrita nos ha facilitado nuestro trabajo, hemos formado tres rangos, y hemos pedido a nuestros alumnos escribir una historieta en grupo, la mayoría no tenían la más remota idea sobre escribir algo en grupo, se lo hemos explicado diciéndoles que deben sentarse en parejas, en clase hay tres rangos, cada rango va a redactar su historieta. ¿Cómo? La primera pareja empieza la primera idea y así hacer pasar la hoja a la pareja siguiente para completar la idea anterior, al final cada grupo obtendrá una historieta escrita en grupo.

Lo que hemos observado durante la tarea ha fomentado nuestro interés y nuestra curiosidad hacia nuestro tema; cada alumno ayuda a su compañero para formar una idea,

negocian juntos el sentido, cada uno corrige los errores de la idea anterior, la motivación ha sido el núcleo del trabajo hecho por los estudiantes.

Estas observaciones orientaron nuestro interés hacia el aprendizaje cooperativo, y por eso dedicamos este trabajo al estudio de este tema. Para realizar este estudio, tenemos que responder a una serie de preguntas que se pueden formular así:

¿El aprendizaje cooperativo es una opción metodológica útil y eficaz que puede mejorar las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes en lengua española y ayudar a superar las dificultades que actualmente encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Cuál es su finalidad?

¿Cuáles son los soportes pedagógicos necesarios para llevarlo a cabo?

¿Se puede aplicar esta metodología para desarrollar otras destrezas, y así mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes?

¿Qué actividades se utilizan en el aprendizaje cooperativo para desarrollar las destrezas comunicativas del idioma de español?

¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

De estas experiencias personales surgió la idea de llevar a cabo esta investigación en la que el objetivo principal sería explorar, analizar y observar los resultados que mejoran la competencia comunicativa en los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Esta metodología destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes

como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

Al hablar de los fundamentos del aprendizaje cooperativo, se puede citar distintas teorías psicopedagógicas que explican cómo aprendemos y veremos su relación con el aprendizaje cooperativo.

Partiendo de la teoría genética de Piaget, el aprendizaje cooperativo sería una metodología ideal para fomentar el aprendizaje del alumnado, ya que genera con facilidad conflictos sociocognitivos, incrementa las habilidades sociales y comunicativas y facilita producciones de los alumnos más ricas, pues se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos.

Para la teoría sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje tiene un carácter social, puesto que se desarrolla en el proceso de interacción con otras personas. El aprendizaje cooperativo permite establecer múltiples canales de interacción social en el grupo, generaliza situaciones Compartidas, promueve actuaciones sobre la zona de desarrollo próximo entre alumnos, facilita un mayor dominio del lenguaje en su doble función y genera un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos

La tercera teoría, la interdependencia social, es fundamental para la justificación del aprendizaje cooperativo, ya que, entre otras cosas, apunta específicamente fundamentar las situaciones de cooperación en el aula. David y Roger Johnson, fundadores de esta teoría, hablan de la interdependencia y de la forma en que se estructura. Esta forma determina la manera en que los individuos interactúan, cómo se produce la interacción entre los miembros del grupo, lo cual a su vez, determina los resultados que obtiene ese grupo ante la tarea. Citan tres tipos de interdependencia; positiva (cooperación), negativa (competencia), ausencia de interdependencia (esfuerzo individualista).

El trabajo se organiza en cinco capítulos:

En el primer capítulo desarrollamos el concepto de competencia comunicativa como capacidad de conocimiento, interacción y adaptación sociopersonal. Para ello presentamos diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, abordamos los múltiples y variados elementos que componen la competencia comunicativa, además del concepto del enfoque comunicativo con sus diferentes principios.

El segundo capítulo está dedicado al desarrollo de las destrezas o competencias orales y escritas, presentando los elementos básicos que se han de manejar para entender los diferentes factores que intervienen en cada una de estas destrezas.

En el tercer capítulo, presentamos términos generales sobre el aprendizaje cooperativo, sus fundamentos y sus antecedentes, además de citar las diferentes condiciones, tanto grupales como de habilidades personales para que el trabajo en equipo en el aula sea posible. También dedicamos una parte para citar ventajas e inconvenientes de esta metodología.

El cuarto capítulo lleva por título la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula en el que pretendemos explicar cómo combinar diferentes grupos cooperativos en clase, además de las diferentes técnicas de esta metodología. Dedicamos también una parte al papel del profesor como facilitador y orientador.

En el quinto capítulo, describiremos la metodología de la investigación, explicaremos el desarrollo y la aplicación de los cuestionarios exploratorios, así como el estudio de diferentes actividades basadas en las técnicas del aprendizaje cooperativo. En el capítulo seis, procederemos al análisis y la interpretación de los resultados obtenidos durante nuestra investigación.

Todos estos capítulos van acompañados de tablas y gráficos para la mejor comprensión de los análisis. El trabajo termina con una conclusión referida a toda la investigación en global. La bibliografía y los anexos finalizan los diferentes apartados de esta tesis.

Para sustentar el trabajo, es importante tomar en consideración los aportes de autores que han realizado investigaciones relacionadas con las variables del presente estudio entre ellos: Pujolás con su libro titulado el aprendizaje cooperativo; 9 ideas clave, Reflexiona sobre el valor de fomentar interacciones positivas entre los alumnos y entre éstos y el profesor y muestra cómo llevarlo a la práctica. Se trata de fomentar y dar recursos para favorecer la organización de las tareas académicas en régimen de interacción cooperativa, lejos de tendencias individualistas y competitivas. Nos hemos basado también en el libro titulado “aprendizaje cooperativo en las aulas de Juan Carlos Torrego y Andrés Negro quien coordinan una publicación que aborda la investigación en el campo del aprendizaje cooperativo, que si bien no es nuevo, lo rescatan los investigadores invitados a escribir en este libro como fundamento y recurso, como uno de los pilares sobre los que erigir el monumento de la educación. Además de otros autores como Ferreiro y Calderón (El ABC del aprendizaje cooperativo, Leonor Prieto Navarro (el aprendizaje cooperativo) y otros más.

Capítulo I

Competencia comunicativa en el aula de
E/LE

1. Metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras

Durante siglos, la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido una actividad importante de profesores, educadores y lingüistas, lo que permite la sucesión de una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que surgían en el proceso educativo.

Desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija¹, hasta los materiales multimedia más avanzados, son muchos y muy variados los métodos, recursos y útiles didácticos que se han empleado a lo largo de la historia para enseñar una lengua extranjera².

A continuación, exponemos algunos métodos y enfoques más prominentes. Se trata de una evolución rápida de cada método, deteniendo en el enfoque comunicativo por considerado el objetivo de nuestro trabajo.

1.1. Del método tradicional a los enfoques comunicativos

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha observado una velocidad de los métodos, enfoques y concepciones metodológicos que programan la enseñanza de una lengua extranjera. Esta evolución metodológica no ha sido lineal, porque las corrientes metodológicas se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época.

1.1.1. Método Gramática-Traducción

En el siglo XIX, se desarrolló el método tradicional conocido como método de Gramática Traducción que proviene de la enseñanza del latín y de otras lenguas clásicas.

¹ Elio Antonio de Nebrija: Nació en 1441, autor de la primera Gramática Castellana.

² Lengua extranjera: llamada también lengua meta o lengua objeto.

Dicho método considera la lengua como un conjunto de reglas gramaticales que se aprenden mediante un proceso deductivo; se presenta la regla, se estudia y después se aplica en los ejercicios que son generalmente de traducción, para que el aprendiz sea capaz de traducir los textos y conocer la literatura de la lengua aprendida.

Es un método, pues, indirecto, en el que no se fijan objetivos ni presupuestos didácticos, y cuyo fin primordial es el de garantizar la comprensión y la expresión escritas. Se utiliza para ello el diccionario y el manual de gramática y se realizan ejercicios sobre las reglas gramaticales, aprendiendo de memoria largas listas de vocabulario que formarán parte de los ejercicios y traducciones a realizar.

Richards y Rodgers (1998) describen un número de principios que caracterizan el método gramática- traducción; desde su punto de vista, el objetivo principal de la enseñanza es capacitar a los alumnos a leer en lengua extranjera, con el fin de desarrollar sus disciplinas mental e intelectual. Añaden que las destrezas más importantes que el alumno debe desarrollar son la lectura y la escritura, sin prestar atención a las destrezas de comprensión y producción oral.

En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera y según lo que afirman Richards y Rodgers (1998), en el método gramática-traducción el estudiante puede aprender mucho acerca de su propio idioma; se le explica al alumno todo en su lengua materna por parte del profesor, que es el centro del proceso de enseñanza.

La crítica al método de gramática y traducción partió, sobre todo, de los defensores de Movimiento reformista del que más tarde surgió el Método Directo. Es una corriente que se desarrolló durante la segunda mitad del siglo XIX en varios países europeos.

Este método ha sido criticado por varios especialistas, entre ellos Wilhelm Viëtor³, uno de los defensores de este Movimiento de reforma, para él, el método gramática-traducción presenta una lengua artificial y alejada de los usos habituales, el uso de las frases que están fuera del contexto textual, no despertarán nunca el interés de los alumnos. Los defensores

³Wilhelm Viëtor: es un Lingüista alemán (1850-1918).

pusieron los fundamentos de la lingüística aplicada para el desarrollo de nuevas formas en la enseñanza de lenguas, como el método Directo.

1.1.2. Método Directo

A finales del siglo XIX, se configura el Método Directo, y alcanza su importancia y mayor difusión en la primera mitad del siglo xx. Según Neuner y Hunfeld (1993) el punto de partida para el desarrollo de este método fue la publicación de un escrito de Viëtor, fechado en 1882, titulado: «*La enseñanza de idiomas tiene que cambiar*». El método directo o llamado también método Berlitz, creador y fundador de las escuelas Berlitz, trajo una nueva orientación y planteaba una enseñanza en la que la lengua oral tenía absoluta prioridad y propugnaba una enseñanza en la propia lengua extranjera. El objetivo principal de este método es enseñar a entender y a hablar, enseñar el idioma como una capacidad que se desarrolla desde la primera lección y no como un mero conocimiento teórico de la lengua.

Aquilino Sánchez (200) afirma que aprender una lengua extranjera debe ser similar al proceso de una lengua materna; es decir de manera inconsciente, donde el estudiante usa diferentes estrategias usadas al adquirir su lengua materna como la generalización, la deducción, la transferencia, etc.

Para Richards y Rodgers (1998) la lengua extranjera se explica a través de recursos visuales y demostración, sin emplear la lengua materna, porque en el método directo la traducción está prohibida como procedimiento de enseñanza. Al hablar del vocabulario, estos autores añaden que su importancia es más considerada que la gramática; se presenta de un modo completamente contextualizado, de forma que el significado se asocie directamente como la palabra nueva de la lengua extranjera.

El método directo se basa en las cuatro destrezas dando primacía a la expresión oral que se convierte en una habilidad básica en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Hay que tener presente que el método directo hizo grandes cambios y así abrió el camino hacia la didáctica de lenguas extranjeras; pero en este método no se menciona la

confrontación de los dos sistemas lingüísticos (el primero del alumno y el segundo de la LE); también, el mismo método puede funcionar sólo en clases particulares, con alumnos altamente motivados y donde sea fácil encontrar docentes nativos y es difícil su implantación en escuelas públicas o grupos numerosos.

1.1.3. Método Audiolingual/ Situacional

Tras la segunda guerra mundial, se desarrollaron dos corrientes metodológicas: el Método Audiolingual⁴ en EE. UU. y el Audiovisual en Francia, además de la variante británica del audiolingualismo: «el enfoque situacional», que parte de la idea de que los elementos léxicos de la lengua debían ser presentados a los alumnos antes de trabajar con el texto y la presentación debería relacionarse con situaciones de clase que permitirán fijar el significado del nuevo elemento introducido.

S. Aquilino (1997) cita algunos puntos que caracterizan el método audio-oral; entre ellos la importancia que tienen las destrezas orales sobre las destrezas escritas; es decir que el objeto del aprendizaje de una lengua extranjera se ha de entender como expresión oral en vez de expresión escrita; lo que los alumnos escriben es aquello que han tenido que hablar antes. Aquilino enfatiza la idea de que el principal objetivo es que el alumno se exprese con frases y sin errores, practicando patrones a través de un diálogo estructurado hasta que la respuesta es automáticamente.

El método estructural-situacional Éste método fue desarrollado en Francia a partir de 1954, da prioridad al lenguaje oral antes que al escrito. La lengua oral es siempre presentada acompañada de una imagen que la represente.

En el método situacional, la forma y las estructuras lingüísticas se consideran elementos esenciales que se aprenden a través de un proceso de formación de hábitos lingüísticos, reduciendo la práctica oral a una tarea mecánica para interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario.

⁴ Método Audiolingual: también conocido como “Método audio-oral” o “Audiolingualismo”.

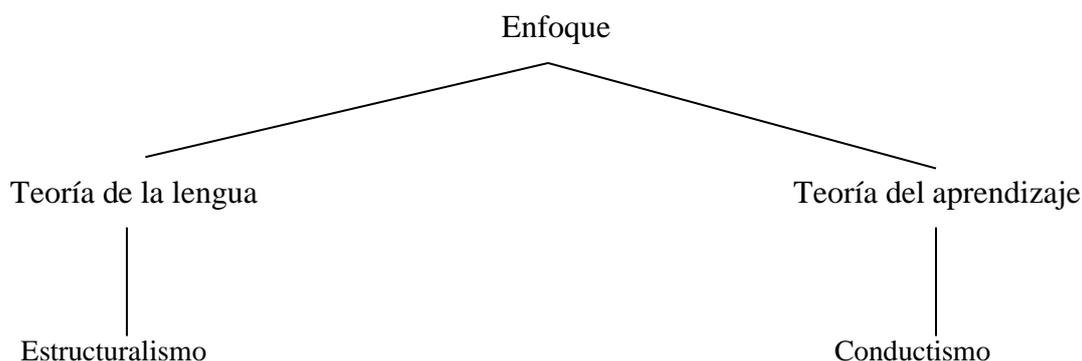
La crítica a este método llegó de algunos de sus seguidores que no obtenían los resultados esperados. La razón de esta postura se manifiesta por las dificultades de transferirlo a situaciones de comunicación real fuera del aula.

Para examinar las características del método audiolingual, nos basamos en el modelo Richards y Rodgers (1986) (ver anexo 1) quién analizan tres elementos constituidos de este método: enfoque, diseño y procedimiento.

Al hablar del enfoque nos referimos a dos tipos de teorías: teoría de la lengua y teoría del aprendizaje. La teoría de la lengua del método audiolingual se basa en el estructuralismo, que concibe la lengua como un sistema de elementos relacionados de manera estructural. Con términos de Sánchez Aquilino (2006, p. 160) “la lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas que tiene como finalidad la transmisión del significado”. Otra característica del estructuralismo es la importancia que tiene la destreza oral sobre la escrita. Para esta teoría, aprendemos a hablar antes de escribir o leer. Relacionado con esta idea, Brooks (1964) afirma que la lengua “es primeramente lo que se habla y solamente en segundo lugar lo que se escribe” citado por Richards y Rodgers (1986, p.54).

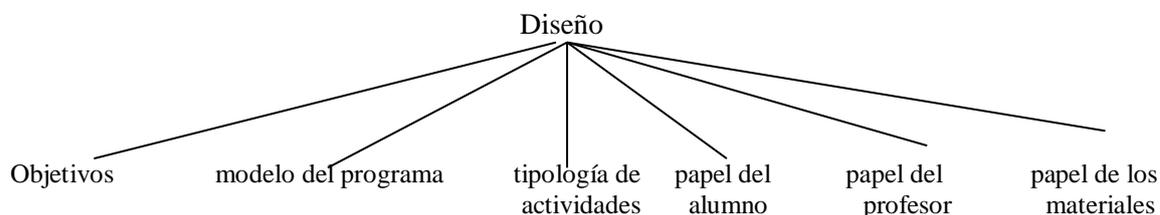
La teoría del aprendizaje de este método se basa en el conductismo, que es un enfoque psicológico, da importancia a los elementos extralingüísticos o llamados también factores ambientales, más que genéticos. William y Burden (1997, p. 19)) añaden que “la teoría conductista vino a explicar el aprendizaje en términos de condicionamiento operante: un individuo responde a un estímulo comportándose de una forma particular”. Aprender una lengua extranjera según esta teoría es formar hábitos lingüísticos mediante la repetición.

El esquema siguiente propuesto por nosotros mismos resume los puntos explicados anteriormente.



El segundo nivel del modelo de Richards y Rodgers en el método audiolingüístico es el diseño, que enlaza objetivos, programa, actividades, papel del profesor y del alumno. Uno de los objetivos primordiales de este método son las destrezas orales, es decir, que el alumno debe aprender a hablar y escucha, tomando en consideración el uso correcto de las estructuras gramaticales.

El programa del método audio lingual se basa en elementos fundamentales de fonología, morfología y sintaxis de la lengua extranjera. Este programa incluye actividades basadas en diálogos y ejercicios de repetición, que el alumno debe realizar, respondiendo a estímulos presentados por parte del profesor que tiene como papel corregir y controlar los pasos del aprendizaje de su alumno. Resumimos estos puntos en el esquema siguiente:



En general, los elementos desarrollados por Richards y Rodgers nos indican que la teoría conductista es el soporte del método audiolingual/ situacional en términos del aprendizaje. La lengua vista como un hábito condicionado que se adquiere a través de un proceso mecánico de estímulo y respuesta. El objetivo principal de este método es la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas, en particular las destrezas orales, que son la

fuerza de las destrezas escritas. El programa tiene una base estructural, es decir que las estructuras siempre se enseñan dentro de las oraciones incluidas en diálogos que presentan situaciones comunicativas.

Con el tiempo, aparecieron dos focos de crítica sobre este método: por un lado, la concepción de la lengua en que se basa; es decir que este método se interesa más por la forma que por el uso de la lengua. Por otro, la teoría del aprendizaje subyacente; significa que esta corriente metodológica concibe el aprendizaje de lenguas extranjeras como un proceso de formación de hábitos lingüísticos.

1.1.4. Método Audiovisual

El método audiovisual, fue desarrollado en Francia a partir de 1954. Según este método, la clase se percibe como un mecanismo de precisión, todo se centra en la lengua; los contenidos y la metodología obedecen a leyes estrictas muy severas y exigen una aplicación en letra; y esta aplicación en el aula demostró que el carácter estructuralista del método primaba sobre la idea de comprensión global y transmisión de significados a través de imágenes. Afirma Melero (2000, p. 76):

Una clase según el Método Audiovisual, se orienta hacia las leyes de aprendizaje conductistas: la persona aprende por asociación de la imagen (estimulo) con el enunciado (respuesta). Este proceso se ve favorecido por el uso de medios técnicos, combinando soportes sonoros (magnetófono, laboratorio) y visuales (imágenes, diapositivas, etc.).

Para Neuner (1989) existen varias razones que impidieron la introducción de este método en las aulas. Para él aprender una lengua extranjera mediante la repetición y la imitación disminuye y frena la creatividad del propio estudiante que tiene como papel recibir y reproducir con la ayuda del profesor, que tiene prácticamente la función de técnico audiovisual.

Para Abadía (2000), el método audiovisual da más importancia a las estructuras que a la comprensión global y la transmisión de significado a través de imágenes; esto ha permitido la aparición de varias críticas de este método.

Cabe señalar que el uso de los métodos anteriores en nuestras aulas depende de los objetivos, de la materia y de la disposición de los materiales. Son métodos que aún se usan pero no en exceso. En una clase se puede observar la mezcla en el uso de diferentes métodos. Por ejemplo; el método gramática-traducción se aplica mucho más para aprender nuevas palabras, nuevas reglas gramaticales, mediante la repetición y la memorización. En el método directo se enseña en la lengua objeto, es una de las características usadas en nuestras aulas; es decir que está prohibido la traducción y el uso de la lengua materna. Las imágenes y la demostración también forman parte de la enseñanza del español como lengua extranjera, y en particular en la expresión y comprensión oral. Estas observaciones nos permiten decir que varias características de los métodos citados anteriormente forman parte de nuestras clases.

2. Enfoque comunicativo

El debilitamiento de los métodos anteriores favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años sesenta, algunos lingüistas británicos -Candlin y Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. A instancias del Consejo Europeo, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna que recibe el nombre de enfoque comunicativo.

Según el lingüista norteamericano N. Chomsky (1975), las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no pueden explicar las características fundamentales de la lengua, y mucho menos, el aspecto creativo de su uso.

.

El concepto de enfoque comunicativo es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal ayudar a los alumnos a crear frases con significado (en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta). Esto significa que la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera se basa en cómo desarrolla el alumno su competencia comunicativa, que se puede definir como la capacidad

que tiene el aprendiz para comunicarse de manera adecuada usando sus propios conocimientos.

El enfoque comunicativo es una de las corrientes metodológicas renovadoras en la enseñanza de la lengua, parte de que la lengua es un sistema de reglas para aplicarlas en la comunicación, por tanto, enseñar lengua es conseguir que los alumnos aprenden a comunicarse adecuadamente en diferentes situaciones reales, aplicando además de la creatividad y los procesos cognitivos⁵, dimensión funcional y comunicativa. Según afirma Anaya et al (2015), hablar una lengua correctamente no sólo se necesita su sistema de reglas gramaticales y su vocabulario, sino también el contexto en que se utilizan las palabras. Los objetivos en la enseñanza de la lengua se convierten, pues, en objetivos de comunicación; el alumno debe ser capaz de desenvolverse en diferentes situaciones reales, como por ejemplo saludar, leer un anuncio, comunicarse en una tienda, etc.

El enfoque comunicativo parte de un paradigma que se da mayor importancia a la interacción, está considerado como un método que promueve la participación del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este método ha surgido con el propósito de crear materiales auténticos para que los alumnos aprendan la lengua en contextos reales. Por otro lado, se aboga por que los estudiantes aprendan no solo en el aula, sino también en situaciones auténticas fuera de ella. Así se consigue mayor ejercitación y consolidación de lo que han aprendido en clase. En este sentido, el método comunicativo se enfoca más hacia la comunicación de los alumnos utilizando la lengua meta, es decir, más producción oral y escrita significa mejor adquisición. A través de dicho método, los alumnos tienen más libertad para comunicarse con su entorno, con sus parejas, amigos, etc. También, se les ofrece más oportunidades de practicar la lengua y su elocuencia al hablarla, permitiéndoles de esta manera adquirir y enriquecer sus conocimientos en el proceso de aprendizaje.

Brown (2000) presenta una lista de características del enfoque comunicativo que se resumen en los siguientes puntos:

⁵ los procesos cognitivos: Son los procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar conocimientos.

El objetivo de una clase basada en el enfoque comunicativo es integrar lo funcional y lo gramatical; es decir todos los componentes de la competencia comunicativa, como por ejemplo, gramática, discurso, funciones, sociolingüística y estrategias. Para el mismo autor, la programática, la autenticidad y las funciones de la lengua, deben ser unos de los objetivos alcanzados al momento de usar las técnicas del lenguaje. Añade que al usar una lengua extranjera, la fluidez puede tener más importancia que el uso adecuado de las estructuras gramaticales.

En una clase comunicativa, según afirma Brown (2000) la meta final de la enseñanza de lenguas extranjeras es la competencia comunicativa y el desarrollo de los procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, es decir que el alumno tiene que usar la lengua productiva y receptiva, practicándola en diferentes contextos comunicativos dentro del aula a través de diferentes actividades diseñadas por parte del profesor.

El aprendizaje individual es una de las características citadas por parte de este autor; para él, este tipo de aprendizaje permite al alumno desarrollar sus propias estrategias para un aprendizaje autónomo. El papel del profesor, pues, es facilitar y guiar este aprendizaje con el objetivo de motivarle a construir significado a través de interacciones con los otros.

Las actividades diseñadas en una clase basada en el enfoque comunicativo suelen ser representativas, es decir que presentan rasgos de la vida real, donde los alumnos trabajan en parejas y en grupos. Estas actividades permiten a los aprendices a negociar el sentido y a cooperar entre ellos.

Sánchez, A. (1997) añade que las actividades deben incluir tanto la forma como el contenido; es decir que el alumno debe practicar los aspectos formales de la lengua y los aspectos funcionales como por ejemplo la transmisión del mensaje. Afirma también que el trabajo en parejas y en grupo es primordial, que permite a los alumnos a practicar interacciones durante la realización de las actividades.

2.1. Principios del enfoque comunicativo

Kheith Johnson (1982), Citado por A. Martínez Rebollo (2014), uno de los autores que ha realizado aportaciones interesantes y ha contribuido al desarrollo del enfoque comunicativo en la práctica del aula. Estableció los siguientes principios metodológicos en la programación de actividades orientadas a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

2.1.1. Principio de transferencia de información

El objetivo primordial en la enseñanza de lenguas según este enfoque es la comprensión y la transmisión por parte del alumno de una información determinada. Las actividades diseñadas según este principio tienen como objetivo desarrollar destrezas de manera integrada pasando de actividades de comprensión a otras de expresión siguiendo un mismo hilo conductos: la naturaleza común de la información manejada por el alumno.

Un ejemplo de actividades podría ser: agrupados los alumnos en parejas o de cuatro en cuatro, se les pide que recojan cierta información de distintas guías de espectáculos, tal como qué películas hay en la cartelera, qué encuentros deportivos, conciertos, etc. La información la recogen en unos cuestionarios preparados. A continuación, se intercambian los cuestionarios ya completados y comprueban la información con la original de las distintas guías, corrigiéndola si es necesario.

2.1.2. Principio de dependencia de tareas

La aplicación de este principio requiere la secuenciación de ciertas actividades, significa que la información recogida en una determinada tarea ha de servir para hacer algo con ella en una tarea posterior.

Por ejemplo, si un alumno ha de completar cierta información a partir de lo que le comunica otro, la actividad de transmitir, y a su vez, escuchar y recoger la información será previa y haber sido bien hecha. De lo contrario, la actividad subsiguiente no tendrá éxito. Esta interdependencia de las tareas es un factor de motivación fuerte que favorece el aprendizaje.

2.1.3. Principio de “información gap” o vacío de información

Según este principio, el proceso de comunicación permite que los interlocutores obtengan el uno del otro una información oportuna para la realización de una necesidad comunicativa, es decir, los componentes del grupo dependen unos de otros para obtener una información completa. Al ser distintos los documentos escritos u orales de los que cada parte dispone, a los alumnos no les es posible poseer información completa por sí solos, necesitan la aportación de los demás para conseguir directamente, o deducir lo que les falta.

Una actividad en la que se preguntan unos a otros cómo se llaman o cuántos años tienen en una clase donde se conocen todos, no encierra información auténtica. Sería una práctica más o menos mecánica de ciertas estructuras más propias de otras metodologías ya descritas.

2.1.4. Principios de rompecabezas

Cada participante en la actividad posee un fragmento distinto de información que tienen que intercambiar para construir el total de una información determinada.

Una actividad como “Isla”, cuyo mapa, del que cada uno posee una parte, ha de recomponer un determinado número de naufragos con el fin de tomar decisiones acerca del lugar más indicado para instalarse.

2.1.5. Principios de corrección de contenidos

Muy relacionado con el proceso de evaluación. Se basa en la idea de que la corrección se debe realizar fundamentalmente cuando se produce una interrupción de la comunicación. Sin embargo, no debe esto ser interpretado como que no se aconseja corregir errores de tipo gramatical, por estar demostrado que la precisión en el uso de las estructuras lingüísticas favorece la comunicación.

Por último, es necesario mencionar que una clase comunicativa, tales como la autonomía y las estrategias, también debe de considerar importante a la motivación, ésta es imprescindible para crear un ambiente ideal de aprendizaje en el que se incluyen elementos muy variados, como dibujos, películas, tareas significativas para el alumno, variedad de actividades, actividades lúdicas, la competencia, etcétera.

3. Competencia comunicativa

El concepto de competencias se origina en el contexto empresarial, a partir de los años 70, entendido como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta.

El entorno educativo, años después, recoge también los resultados de la investigación neurobiológica sobre el funcionamiento del cerebro humano, que ha cuestionado las teorías tradicionales del aprendizaje. Así, la legislación reciente define las ocho competencias básicas como “la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto concreto en el que se desenvuelve un alumno”. Se consideran básicas las competencias que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

La noción competencia o competente se orienta hacia diferentes ámbitos, en derecho, en la economía, etc., no sólo para las lenguas extranjeras y se basa de manera general, en la integración y activación de habilidades, actitudes, destrezas y valores. Es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actividades, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente.

Es evidente que los hablantes de una lengua ponen en práctica numerosas habilidades y conocimientos operativos que van mucho más allá de los meros saberes lingüísticos que intervienen en los actos comunicativos. Estos hablantes no sólo necesitan comunicar usando lenguas extranjeras, sino que necesitan usar las lenguas como herramientas para comprender a otros hablantes y sus culturas. Al conjunto de tales habilidades recibe el nombre comunicativa.

Es de la década de los sesenta en adelante cuando numerosos investigadores como Canale, Swain o Hymes reaccionaron ante el concepto reduccionista de la competencia lingüística propuesto por Chomsky (1965), y por ello, reclamaron la necesidad de revisar el concepto, puesto que hasta el momento no incluía aspectos fundamentales del uso de la lengua como son los relacionados con la comunicación interpersonal, el componente social y el contexto. Es en el ámbito de la metodología de lenguas extranjeras que se ha ampliado el concepto chomskiano de competencia lingüística (gramatical) para hacer referencia a la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de una persona para producir y comprender mensajes adecuados, tanto en el contexto de las temáticas tratadas como en las distintas situaciones comunicativas

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967) para explicar que se necesita otro tipo de conocimiento a parte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. La idea original de Hymes supuso un avance, ya que destacó la importancia del contexto social como elemento que nutria la insuficiencia del concepto anterior. Hymes (1972, p. 278) confirma que:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútil. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factor que controlan la forma lingüística en su totalidad.

De este modo, la competencia gramatical queda integrada en una competencia más amplia. Hymes afirma que la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuando hablar, cuando no, y de qué hablar, con quién, cuando, donde, en qué forma”, es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Para Gumperz y Hymes (1972), Citado por Tusón (1997, p. 81) la competencia comunicativa consiste en:

Aquello que un hablante necesita saber para comunicar de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe-sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

Estos autores afirman que la práctica y la experiencia conversacional son uno de los elementos primordiales para adquirir una competencia comunicativa; esto significa que mediante la práctica vamos aprendiendo cuándo hablamos, cuándo callamos, cómo hablamos, qué registro de lengua usamos, si podemos interrumpir o no, etc.

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en lingüística aplicada⁶, tanto en el estudio de la adquisición de segundas lenguas como, a un nivel más práctico, en la enseñanza de lenguas. Su desarrollo es indispensable para que los aprendices logren hacer uso de la lengua meta en situaciones reales.

Según Hymes (1966-1972) citado por A. Mendoza Fillola (1998, p. 48), el conocimiento y las habilidades de uso de la lengua (u otras formas de comunicación de un individuo están compuestos de cuatro tipos de juicios que uno puede hacer sobre cualquier caso particular de uso de la lengua:

-si (y hasta qué punto) algo formalmente posible;

⁶ La lingüística aplicada: es una rama de la lingüística que se centra en el estudio de problemas sociales que tienen que ver con el lenguaje.

- si (y hasta qué punto) algo es factible en virtud de los métodos disponibles para realizarlo;

- si (y hasta qué punto) algo es adecuado (apropiado, feliz, efectivo) en relación a un contexto en el aula es usado y evaluado;

- si (y hasta qué punto) algo es en realidad hecho, efectivamente realizado, y lo que esta acción supone.

Por otra parte, El MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (2002, p. 9) define “competencia” como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” y las “competencias comunicativas” como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.”, relacionando de este modo los conceptos de comunicación y uso:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

4. Evento comunicativo

Es una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de la etnografía de la comunicación. Esta corriente plantea que a partir de la observación de los comportamientos comunicativos, se puede explicar y entender cómo funcionan las diferentes colectividades humanas.

El evento comunicativo se ha de basar en la descripción del hecho comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal y considerada como el lugar

a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos. En el reconocimiento de un evento, se contemplan el momento y el lugar particulares en los que aquél se realiza y que la comunidad juzga y define como apropiados. Aunque incluye muchos recursos de comunicación no verbal, lo que define el evento comunicativo es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice.

4.1. Modelo “speaking”

Uno de los investigadores que ha contribuido al estudio de los eventos comunicativos es D.Hymes (1972); este científico propone un modelo en el que estudia esos eventos a partir de ocho componentes que se dan en todas las interacciones verbales; este modelo de análisis recibe el nombre de SPEAKING, haciendo alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: Situation (*situación*), Participants (*participantes*), Ends (*finalidades*), Act sequences (*secuencia de actos*), Key (*clave*), Instrumentalities (*instrumentos*), Norms (*normas*) y Genre (*género*).

4.1.1. La situación: este concepto se refiere al conjunto de factores extralingüísticos, que son el tiempo y el lugar en que se produce el encuentro comunicativo, como por ejemplo, la edad de los participantes, la relación que hay entre ellos, el lugar donde se encuentran, etc.

Tusón (1997) divide la situación en tres partes; espacial, temporal y psicosocial. En la situación espacial, se refiere al lugar en el que se desarrolla la interacción, en la temporal, es el principio y el final del hecho comunicativo. Y la situación psicosocial en que se mueven los participantes, es decir estas personas que pertenecen a un determinado grupo cultural asocian a un lugar y a un tiempo determinado.

4.1.2. Los participantes: este componente se refiere a las personas o protagonistas que intervienen en una interacción o un hecho comunicativo, sean hablantes o no, que se caracterizan por edad, sexo, papeles, bagaje de conocimiento, identidad de técnicas, etc. El papel de estos participantes es de suma importancia, depende de la situación en la que se encuentran, es decir que cada uno está constituido por un conjunto de papeles que puede desempeñar, según el hecho comunicativo en el que se encuentra.

Para Charaudeau (1991, p. 19) El papel de los participantes es “el comportamiento discursivo que se espera de alguien en una situación social determinada por el contrato de comunicación que la define, teniendo en cuenta el estatus y el papel de esa persona”.

Por ejemplo, en el caso de los estudiantes y los profesores, ambos pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar como transmisor de conocimiento, corregidor y sancionador. Por su parte, los estudiantes, pueden actuar como transgresores, protagonistas de ciertas actividades y receptores de conocimientos. Cada uno de estos papeles lleva formas de hablar peculiares, y el cambio de un papel u otro se señala por un cambio de estilo o registro discursivo.

4.1.3. Las finalidades: esta noción se refiere tanto a las metas, es decir, a los objetivos de la interacción, como los productos, que se obtienen al final de la interacción. Debemos señalar que las *metas* y los *productos* pueden no coincidir: Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes, y sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación; en cambio, en la misma interacción puede producirse una tensión o incluso un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes.

4.1.4. Las secuencias de actos: Designan la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructuran los temas. Existen diferentes maneras de presentar un tema, se puede empezar con ejemplos, para después exponer el contenido del tema de forma sistemática, o empezar provocando un flujo de ideas por parte de los estudiantes.

La secuencia de actos no será la misma si se plantea una actividad de grupo seguida de una puesta en común, que se realiza un debate o una sesión de preguntas, respuestas y evaluación. El profesor tiene que plantear actividades que exijan organizaciones diversas porque esto ayudará al desarrollo de la competencia comunicativa.

4.1.5. La clave: este componente se refiere al grado de formalidad o informalidad de la interacción, es decir depende de la relación entre los participantes, del tema, y de las metas que se persiguen. Tusón (1997) afirma que en la clave de un intercambio verbal concreto, podemos tener un continuum; es decir pasar de lo formal a lo informal. Por ejemplo en el

entorno del aula, según el tipo de actividad, el tono de la interacción es más o menos formal; pero se puede producir desde una conversación espontánea e informal como por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos que no tienen relación con la clase, con uno o varios estudiantes.

4.1.6. Los instrumentos: son las formas y estilos de habla, incluyen elementos verbales y no verbales. Para Tusón (1997) hay tres tipos de instrumentos; el canal, es el medio a través del cual circula el mensaje verbal, por ejemplo, puede ser auditivo o visual. El segundo tipo son las formas de habla; es lo que acompaña al mensaje verbal como la entonación, el ritmo, la acentuación, y el tercero forma parte de los elementos extralingüístico llamados también elementos proxémicos⁷ o cinéticos⁸ como por ejemplo gestos, expresión facial, mirada, posiciones del cuerpo, etc. Las vocalizaciones son otros instrumentos que tienen una función comunicativa muy importante y que se situarían en la frontera entre las palabras y los gestos, como por ejemplo, *ajá, ah, mm, etc.*

4.1.7. Las normas: pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan cómo se toma la palabra y si se puede interrumpir o no. Las normas de interpretación dan sentido a todo lo comunicado.

Calsamiglia y Tusón (1999, p. 18), presentan la siguiente definición sobre las normas:

Las normas de interacción regulan cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, etc., y las normas de interpretación son los que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita, normas que, desde luego, se pueden transgredir o aplicar de forma equivocada, dando lugar a malentendidos o a equívocos deseados o no.

En nuestras aulas aplicamos diferentes conjuntos de normas, depende del tipo de las actividades que queremos trabajar con nuestros estudiantes: por ejemplo puede ser una clase magistral donde, como profesores, transmitimos verbalmente nuestros conocimientos, o un

⁷ Según Calsamiglia y Tusón (1999, p.49) "la proxémica se refiere a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen".

⁸ La cinética se refiere al estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos.

trabajo en grupos que permite a los alumnos a interactuarse entre ellos, o también puede ser una puesta en común donde trabajamos juntos con nuestros alumnos. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial: Como preactividad, el profesor hace una serie de preguntas sobre el tema que quiere introducir, es decir que él tiene conocimientos previos sobre este tema y exige a los estudiantes que respondan sin tener en cuenta esos conocimientos. En este caso los alumnos deben aplicar las normas de interpretación para entender adecuadamente lo que reciben de su profesor.

4.1.8. El género: este concepto se refiere al tipo de interacción (como la conversación espontánea, la clase magistral o la entrevista). Cada uno de estos tipos normalmente está organizado en secuencias discursivas diversas: argumentativa en el debate o dialogal en la conversación espontánea.

Podemos concluir diciendo que estos tipos aparecen en cualquier hecho o evento comunicativo; sin embargo en cada situación, uno de ellos puede sobredeterminar y condicionar el carácter de los demás. Por ejemplo, la selección de un tema concreto puede determinar qué papel adoptarán los participantes y cuál será el tono de la interacción.

5. Componentes de la competencia comunicativa

No hay un planteamiento unitario respecto a los componentes de la competencia comunicativa. Distintos autores defienden puntos de vista diferentes. Según Canale y Swain (1980) y Canale (1983) Citado por Cassany, (1996) la competencia comunicativa es la suma de diferentes tipos competencia, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

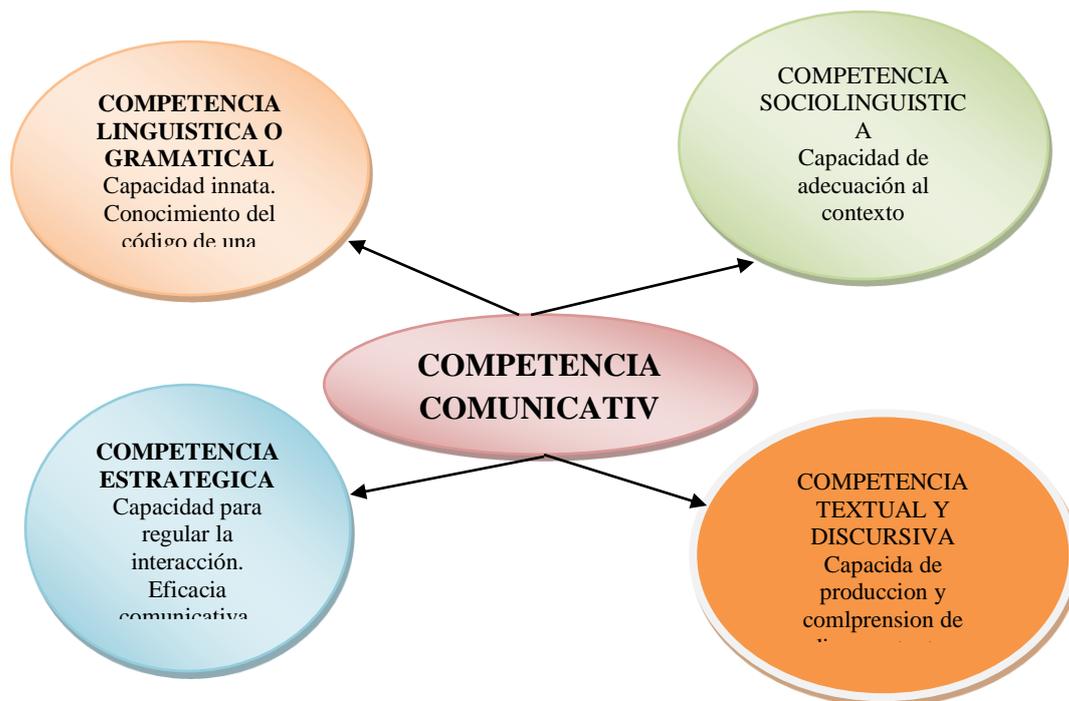


Figura 1. Concepto de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984, Lomas, 1999).

A continuación desarrollamos estas competencias con más detalles.

5.1. Competencia gramatical

Al hablar de la competencia gramatical nos referimos al dominio del conocimiento lingüístico. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. La competencia gramatical incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Comprende pues, el conocimiento del vocabulario, de las reglas de formación de palabras, de la pronunciación, de la formación de frases, etc. La adquisición de esta competencia llevaría aparejado todo el conocimiento como la utilización de las formas y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

5.1.1. Conocimiento fonético-fonológico:

La fonología y la fonética son instrumentos que nos permiten conocer los mecanismos de la pronunciación. Para Cassany (1999, p.399) “la fonética y la fonología se encargan del estudio científico experimental y teórico de los sonidos de la lengua”.

Al hablar una lengua extranjera uno de los aspectos que llama la atención es la pronunciación, que viene asociando tradicionalmente con la fonética. Giovanni et al (1996) menciona tres tipos de fonética: articulatoria⁹ que se ocupa de cómo se pronuncia los sonidos articulados producidos por el aparato fonador. Acústica, que estudia el sonido articulado producido por el aparato fonador, que nos permite descifrar los aspectos más concretos del proceso de percepción, discriminación¹⁰ y reconocimiento.

La fonética, pues, estudia cómo se articulan los sonidos de una lengua determinada por ejemplo, distingue entre la “p” de pero y la “p” de perro. La fonología, en cambio, estudia los elementos fónicos, o unidades de una lengua desde el punto de vista de su función.

Al asistir a una clase de fonología hemos notado que para nuestros estudiantes la “b” y la “p” son dos sonidos iguales porque se pronuncian por los labios; es decir sonidos bilabiales, pero fonológicamente son distintos y crean lo que se llama en fonología la oposición, porque p # b (ejemplo peso # beso) la diferencia está en la sonoridad; la « b » es sonora, hay vibración de las cuerdas vocales, por el contrario b es sorda (no hay vibración) esta diferencia no es notable en nuestros estudiantes.

En español, sabemos que hay una unidad /b/ en beso, porque si la cambiamos por /p/ obtenemos otra palabra: peso, y si la cambiamos por /t/, tesoro; y, si la sustituimos por /k/, queso, etc. En este caso, las unidades /b/, /p/, /t/, /k/, se denominan fonemas.

Según Antonio Quilis (1997) la fonología se divide en:

⁹ Fonética articulatoria: llamada también fisiológica.

¹⁰ Para Cassany (1996, p 405) la discriminación “consiste en identificar un sonido determinado y distinguirlo de los que le pueden ser próximos desde un punto de vista fonético”.

- **Fonología sincrónica:** que se basa en el análisis del sistema fonológico de un determinado momento de la lengua.
- **Fonología diacrónica:** que estudia los cambios fonológicos, la transformación de un estado a otro de la lengua a través del tiempo.
- **Fonología general:** consiste en elaborar leyes que rijan el sistema fonológico de una lengua determinada.
- **Fonología contrastiva:** que contrapone el sistema fonológico de dos o más lenguas, estableciendo así sus principales semejanzas y diferencias.

La fonética y la fonología son dos ciencias que aparecen unidas lingüísticamente por ocuparse ambas del significante, quedando el significado fuera de su estudio, aun cuando se eche mano del significado, de la diferencia de significado, como criterio de obtención de unidades fonológicas. Ahora bien, ese significante, desde la perspectiva del habla está constituido por un decurso fónico concreto, de naturaleza física y perceptible por el oído, mientras que desde la perspectiva de la lengua está constituido por una serie de normas que ordenan el material sonoro. Se puede constatar el hecho de que mientras el número de sonidos que constituyen el decurso fónico es muy numeroso o infinito, el número de normas abstractas que los genera es muy limitado. Podemos definir, por tanto, nuestras dos ciencias teniendo en cuenta las concepciones.

Cuando nos referimos al conocimiento fonológico, un hablante nativo puede identificar una secuencia de sonidos como pertenecientes a su lengua o como extraña a ella, aunque no sabe el significado. Sabe que la palabra “tamalo” podría existir en español, mientras que la palabra “stamlo”, no. Del mismo modo, puede discriminar auditivamente la secuencia “pala” como distinta de “para” y asociarlas con significados diferentes, aunque ambas suenen igual y sean la misma palabra para hablantes de otras lenguas, como el japonés por ejemplo.

5.1.2. Conocimiento morfológico y sintáctico:

El dominio de una lengua exige conocer y utilizar unidades significativas mínimas (morfemas) y combinarlas según reglas precisas para formar elementos y estructuras de rango superior capaces de transmitir mensajes (palabra, sintagma).

Para Cassany (1996, p. 359) “La morfología y la sintaxis son el corazón de la gramática” que nos permiten establecer las reglas estructurales de las piezas de la comunicación, e indicar cómo hay que usarlas. Por eso lo que se entiende principalmente por gramática es morfosintaxis.

La morfología es la rama de la lingüística, estudia la estructura y formación de palabras; es decir cómo formar palabras con sus diferentes formas y funciones, lexema¹¹ y morfema¹², palabras simples y complejas, etc.

La sintaxis, es una subdisciplina de la lingüística y parte del análisis gramatical. La sintaxis estudia la organización de las palabras.

Dominar la morfosintaxis significa mucho más que conocer las formas de las palabras y como se combinan: significa saber aprovechar estos conocimientos para comprender y expresar mejor. Una idea puede expresarse de infinitas maneras. El inmenso caudal expresivo de la lengua nos ofrece mecanismos variadísimos para perfilar todos los detalles de lo que queremos decir. Así, a título de ejemplo, una relación de causa- consecuencia puede formularse con las siguientes frases, entre otras, de la más simple a las más complejas (Cassany, 1996, p. 361):

- El conejo vio al cazador. El conejo se escondió en la madriguera.
- El conejo vio al cazador y se escondió en la madriguera.
- El conejo, que vio al cazador, se escondió en la madriguera.
- El conejo se escondió en la madriguera porque/ ya que/ puesto que había visto al cazador.
- Al ver al cazador, el conejo se escondió en l madriguera.
- Escondido en la madriguera, el conejo había visto al cazador.
- Si no hubiera visto al cazador, el conejo no estaría escondido en la madriguera.
- ¿Había visto al cazador, el conejo escondido en la madriguera?
- El conejo se hubiera escondido en la madriguera si hubiese visto al cazador.
- La visión del cazador hizo que el conejo se escondiera en la madriguera.
- En la madriguera estaba escondido el conejo a causa del cazador que había visto.
- El cazador fue visto por el conejo, que se escondió en la madriguera.
- Etc.

¹¹Lexema: llamada también raíz, es la parte de la palabra que contiene su significado fundamental.

¹²Morfema: es la parte de la palabra que se une al lexema para añadir significados gramaticales

Saber la morfosintaxis, es cuando un alumno domina los recursos morfosintácticos, es decir elegir la forma precisa y adecuada a sus intereses, aplicando sus conocimientos sobre conjunciones de causa- consecuencia, relativas o condicionales, al uso real de la lengua en situaciones espontánea.

Al observar nuestros estudiantes durante varias clases, hemos observado que tienen un dominio más o menos limitado de estos recursos morfosintácticos; les resulta difícil producir algunas de las frases citadas por Cassany de manera espontánea, aunque puedan analizarlas y repetir aisladamente sus formas.

5.1.3. Conocimiento léxico

A menudo se han usado los términos (dominio activo y dominio pasivo) del vocabulario de una lengua para medir la competencia lingüística de un hablante. Incluso se suele decir de alguien “¡cómo habla!” para referirse a la cantidad de palabras extrañas o cultas que utiliza.

El aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse. La enseñanza de la lengua tiene que plantear el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de materias educativas. Por eso su función no es de ampliar solamente el bagaje léxico de los alumnos, sino también sus conocimientos sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades en todas sus dimensiones.

Palabras, expresiones, son unidades reales en la conciencia de los hablantes desde los primeros años de aprendizaje de la lengua. Mucho antes de adquirir conocimientos teóricos gramaticales, los niños son capaces de cambiar el orden de las palabras, de combinarlas, de formar listas y de escribir estas palabras por separado.

En el dominio del léxico se puede distinguir entre vocabulario activo y vocabulario pasivo, relacionada directamente con las habilidades receptivas y productivas. El vocabulario pasivo engloba las palabras que un individuo es capaz de comprender, y no solamente incluye las

palabras almacenadas en su memoria sino también las que podría comprender si se presentara la ocasión, gracias a su relación con otras palabras o la capacidad personal de asociación de ideas o de inferencia. En cambio, el vocabulario activo agrupa las palabras que una persona utiliza al hablar y escribir en su vida cotidiana, según su formación y sus actividades.

Por eso, el vocabulario pasivo es mucho más amplio que el activo. Incluye todas las palabras y expresiones que comprendemos pero que no solemos utilizar: léxico de las variedades dialectales no propias, palabras que designan realidades lejanas a la personal, terminología específica que no usamos habitualmente, etc.

Sanjuán Álvarez (2004) citado por Martín Vegas (2009, p.186), afirma que el aprendizaje del vocabulario es un proceso muy complejo desde el punto de vista progresivo añade que:

La competencia léxica nunca llega a “completarse” en el mismo grado en el que se completan la competencia fonológica o la competencia gramatical. El vocabulario de una persona continúa creciendo a lo largo de toda su vida: se aprenden nuevos significados para palabras ya conocidas y se establecen nuevas relaciones entre las palabras. [...] el vocabulario de cada hablante, a su vez, es una red particular de conexiones personales que nunca pueden darse por “definitivas”

La competencia léxica, pues se renueva constantemente; nunca es estable. Nunca dejamos de aprender palabras nuevas, además, las propias palabras evolucionan, adquieren nuevas acepciones y pierden las antiguas. Resulta muy curioso buscar en el diccionario una palabra y comprobar cuantas de sus acepciones conocemos y por qué.

5.1.4. Conocimiento semántico

Escandell Vidal (1996) define la semántica como el estudio del significado de las palabras. La sintaxis estudia sólo las reglas y principios sobre cómo construir expresiones interpretables semánticamente a partir de expresiones más simples, pero en sí misma no permite atribuir significados. La semántica examina el modo en que los significados se atribúan a las palabras, sus modificaciones a través del tiempo y aún sus cambios por nuevos significados. La lexicografía es otra parte de la semántica que trata de describir el significado

de las palabras de un idioma en un momento dado, y suele exhibir su resultado en la confección de diccionarios.

Decimos que un estudiante tiene un conocimiento semántico cuando es capaz de relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente, significa que comprender una palabra es un proceso mental que consiste en conocer su significado, su estructura y saber usarla.



Figura 2. El significado de la palabra¹³

Las imprecisiones léxicas o semánticas darán lugar fácilmente a una comprensión parcial o errónea del mensaje, por lo que en el proceso de comunicación hemos de ser sumamente activos para completar las lagunas del texto construido por el emisor o ser rigurosos y claros al hablar o escribir, atendiendo al contexto e interlocutores con los que nos comunicamos.

¹³ I. Santamaría Pérez, (2013-2014).

5.2. Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Estudia el lenguaje en su contexto social, analizando las expresiones lingüísticas y sus normas de uso en relación con los contextos sociales y culturales de los hablantes.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, p. 218):

“Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturales, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia”

Hymes (1967) Citado por Cassany (1999, p. 462) afirma que “la sociolingüística se basa en el hecho de que los seres humanos se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo, y fija su atención en la variabilidad de este código verbal, condicionada por las circunstancias sociales”. La competencia sociolingüística, pues, es la capacidad de aprehender e interpretar el contexto situacional de un evento comunicativo y de ajustar la producción de enunciados propios, así como la comprensión de los enunciados de los interlocutores, a las condiciones que caracterizan este contexto. Se trata, entre otras cosas, por ejemplo, de reconocer y utilizar el registro adecuado, de identificar variedades dialectales, etc.

Fillola (2003, p.195) enfatiza la idea de que:

La adecuación, es diferente de las ideas de corrección, interpretabilidad, coherencia, cortesía, eficacia, o ética que también nos permiten valorar un texto. En un mensaje determinado, la corrección exige cumplir con rigor las reglas del código; la interpretabilidad que sea comprensible para cualquier interlocutor de una lengua; la coherencia, que el mensaje presente una estructura

organizada y clara; la cortesía nos impulsa a cumplir normas sociales de interacción; la eficacia nos hace elegir el estilo que nos lleve al objetivo del acto comunicativo, al éxito; la ética, que la intención del emisor responda a ciertos valores (bondad, sinceridad, prudencia, responsabilidad, solidaridad, etc.).

En la adecuación de las expresiones, Canale (1980) Citado por Canale, M. (1983, p. 67) distingue entre adecuación del significado y adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (como por ejemplo, ordenar, quejar, invitar), actitudes (cortesía y formalidad) e ideas, son juzgadas como características de una situación dada.

La idea de adecuación es relativa y graduada, dependiendo de un conjunto de variables. Coseriu (1992) distingue tres tipos de adecuación: adecuación del tema o del texto; decimos que un texto es adecuado cuando responde a los usos reales en un contexto espacial y temporal determinado. Adecuación del destinatario; es decir que el texto debe adecuarse a los receptores, por ejemplo para dirigirse a un grupo de cultos, es necesario emplear un lenguaje rico y de alto nivel. El último tipo es la adecuación a la situación; es decir el uso formal e informal de las situaciones.

Nos parece importante citar también la definición del Diccionario del Centro Virtual del Instituto Cervantes (2009):

La adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Quiere esto decir que el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación.

El capítulo 5 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el que recoge los tipos de competencias y está titulado "Las competencias del usuario y alumno". En este capítulo se le dedica especial atención a la adecuación en el apartado de "Competencia sociolingüística" que recoge esta tabla de "Adecuación sociolingüística" (Consejo de Europa, 2002, p. 119):

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo "por favor", "gracias", "lo siento", etc.</p>

Tabla 1. Las competencias del usuario y el alumno según el MCER

En el esquema anterior se observa la evolución de la adecuación sociolingüística en una lengua extranjera, empezando por el nivel inicial (A1) donde el alumno aprende expresiones de cortesía para poder establecer contactos sociales básicos. En el nivel (B1) el alumno puede identificar las principales diferencias culturales entre la lengua extranjera que está aprendiendo y su lengua materna. En el nivel (B2) el alumno deja de divertir o molestar involuntariamente a hablantes nativos. En los niveles superiores (C1 y C2) llega a apreciar los niveles connotativos del significado, además de saber actuar como un mediador intercultural entre representantes de la cultura de origen y de la cultura meta (C2).

5.3. Competencia discursiva

Complementa a la Competencia Gramatical a través de la habilidad para combinar las ideas dándole cohesión a la forma y coherencia al sentido. Como afirma Canale (1995) la competencia discursiva está relacionada con el dominio de cómo combinar las formas gramaticales y el significado de manera tal que se obtenga un texto hablado o escrito, en diferentes tipos de textos. La competencia discursiva incluye también el reconocimiento de lo implícito de un texto oral o escrito, es decir lo que está encima del nivel de la oración de una lengua extranjera. El tratamiento a esta competencia tiene una importante implicación metodológica: dejar que los estudiantes expresen sus propias ideas y no que digan en otras palabras el contenido que el profesor les dio.

La noción de competencia discursiva, la entendemos como una capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. La competencia discursiva así entendida exige: a) conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; b) conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, y textuales; c) una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto/ una producción y de aplicarlos a la situación.

El ejercicio de la competencia discursiva supone un sujeto productor del texto, otro sujeto receptor del mismo y una adecuada interacción comunicativa entre ambos. En esta interacción comunicativa son importantes los conceptos de cohesión y coherencia.

5.3.1. La coherencia es la propiedad textual que nos permite captar en el mismo la unidad, estructura y organización de las partes dando lugar a un mensaje claro, con sentido y completo. Fillola (2003, p. 207) presenta tres tipos de coherencia:

La coherencia es intratextual, cuando se centra en la propia estructura del texto. Puede ser local si se refiere a la de las frases y oraciones; lineal o conexión entre las proposiciones de modo secuencial y puntual; y global se refiere a la general de todo el texto. Desde la perspectiva pragmática sociolingüística, podemos hablar de coherencia extratextual cuando el texto atiende al contexto o situación comunicativa.

En nuestra vida diaria o educativa solemos usar textos incoherentes, como por ejemplo falta de argumentaciones, cantidad insuficiente de información, inadecuación del texto con el objetivo comunicativo, etc.

5.3.2. La cohesión se refiere a aquellas unidades, operaciones y mecanismos lingüísticos o formales que se utilizan para establecer relaciones entre los elementos y partes del texto y favorecer la formación de una estructura organizada, fluida y coherente. Son elementos que unen oraciones, párrafos, capítulos, etc. Además de aspectos como la correlación de las flexiones verbales del texto, la composición y orden estructural de cada oración o la propia entonación del texto informal. Cassany (1996) cita los siguientes factores que Contribuyen a la cohesión son:

- La recurrencia o repetición de unidades en el mismo texto, ya sean idénticas o distintas pero con el mismo significado, atendiendo a evitar el exceso de redundancia. Según el elemento lingüístico que se repita, la recurrencia puede afectar a diversos niveles de lengua:
 - Fónica: reiteración de sonidos.se corresponde con la rima, las pausas, los acentos y la entonación.
 - Léxica: consiste en la repetición de una misma palabra o un mismo lexema.

- Semántica: afecta al uso de sinónimos, antónimos, hipernónimos e hipónimos. Evita la repetición léxica excesiva.
- Sintáctica: afecta a la repetición de una misma persona gramatical, del mismo tiempo verbal, o de una misma construcción sintáctica (paralelismo).
- La sustitución: consiste en la reiteración de una unidad del texto mediante otra unidad con función sustitutoria (proformas: éste, ése, él, que, cuyo, etc.) dando agilidad y fluidez al texto.
- La deixis: La deixis es la parte de la semántica y la pragmática relacionada con las palabras que sirven para indicar otros elementos. Palabras como tú, hoy, aquí, esto, son expresiones deícticas que sirven para señalar personas, situaciones, lugares, etcétera. Briz(2000) señala tres tipos de deixis:
 - Deixis personal: Expresada con pronombres personales de 1ª y 2ª persona: yo (mí, me), tú (te, ti...). También, con los de 3.ª persona: él, ella, pero con éstos solo cuando señalan a una persona presente en la situación.
Expresada con pronombres posesivos de 1.ª y 2.ª persona: mí, tu, su, nuestro, vuestro.

Ej.: *Yo* creo que esto puede servir

A mí me hace bien la meditación

- La deixis temporal: Expresada mediante adverbios, locuciones y sintagmas adverbiales de presente (hoy, ahora...) pasado (ayer, el mes pasado, hace poco...) o futuro (el mes próximo, dentro de poco...) y mediante morfemas de tiempo (Llegó, llegas...)

Ej.: Mañana *tengo que llevar pegamento y tijeras*

Nos reunimos esta noche *en mi casa*

- La deixis espacial: Formulada con adverbios de lugar (aquí, ahí, allí, allá, cerca, lejos...), demostrativos (este, ese, aquel...) y verbos de significado locativo (traer, venir...)

Aquí estamos cómodamente sentados

Falta mucho para llegar a ese lugar

- La elipsis: se refiere a la supresión de elementos lingüísticos; palabras, frases, oraciones, etc. Cuando el elemento eliminado es perfectamente identificable por el receptor.

Existen diversos tipos de elipsis, ellos pueden ser clasificados en:

Elipsis verbal: Ej.: Juan estudia portugués hace diez años, Manuel (estudia) francés hace tres.

Elipsis nominal: Ej.: los alumnos de la primaria ya han llegado, dentro de unos minutos lo harán los (alumnos) de la secundaria.

- La progresión temática

Permite que el texto avance indicando una información conocida (tema) sobre el que se dice algo nuevo (rema): un cambio continuo de temática da lugar a la incoherencia del texto y es un síntoma de la inmadurez cognitiva y lingüística del emisor.

Se puede distinguir tres tipos de progresión temática:

- constante: lo nuevo relacionado con algo conocido..

Ej.: José es inteligente.

José es muy rápido pensando.

José siempre dice cosas oportunas.

- Lineal: equilibrio entre tema y rema.

Ej.: cuando caía la tarde llegó mensajero, el mensajero dejó la bicicleta arrimada a la casa.

- envolvente: fusión constante de tema en rema y viceversa.

- Finalmente, otros mecanismos fundamentales de cohesión, difíciles de utilizar para los niños, son las partículas discursivas: son las palabras de conexión que se utilizan para enlazar o introducir las partes de un texto, marcando la relación de significado de tipo lógico- semántico que hay entre ellas. Morfológicamente son muy variados: nombres (en conclusión), adjetivos (en definitiva, primer), adverbios (lamentablemente) y locuciones adverbiales y preposicionales (debido a, a pesar de), conjunciones, preposiciones, proposiciones (podemos concluir que...), interjecciones (¿De acuerdo?, ¡eh!), etc.

Después de este estudio hemos observado que la Coherencia y la cohesión son dos elementos inseparables; se interrelacionan y constituyen en sí el eje fundamental de la

competencia discursiva, toda vez que un hablante competente lo será en la medida en que pueda producir y procesar textos cohesionados y coherentes.

5.4. Competencia estratégica:

Durante el aprendizaje de una lengua, es importante que el alumno sea consciente de sus propios procesos mentales para llegar a convertirse en un estudiante autónomo. Un extenso número de teóricos sostiene que el uso de estrategias contribuye a un aprendizaje lingüístico más efectivo e independiente. Como afirma Oxford (1993, p. 18):

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan para mejorar su progresión desarrollando habilidades en una segunda lengua. Esas estrategias pueden facilitar la internalización, almacenamiento, recuperación o uso de la nueva lengua.

La competencia estratégica Consiste en estrategias verbales y no-verbales que pueden entrar en acción cuando existen rupturas en el mensajes o vacíos debido a insuficiencias en la competencia comunicativa en general. Es la habilidad para comenzar, continuar, enfatizar, concluir, etc. un acto comunicativo. Relacionado con esta definición, Rebollo (2014) confirma, para que la comunicación sea eficaz, el hablante utiliza técnicas y procedimientos necesarios en caso de cualquier deficiencia, que les permite fomentar y optimizar su nivel de eficiencia ante un evento comunicativo.

Para Canale y Swain (1980, p. 30) “es una función esencialmente compensatoria o de evitación susceptible de ponerse en marcha en torno a variantes tales como la paráfrasis, el circunloquio, la mímica, la aproximación léxica o la traducción literal”. Referida a poseer estrategias para ser utilizadas en caso de insuficiencias en cualquier otra de las áreas de competencia.

No todos los autores están de acuerdo en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Entre los que sí la incluyen está M. Canale (1980), que describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. J. Van Ek (1981) sigue su modelo, añadiendo a estas cuatro la competencia sociocultural y la competencia social.

Capítulo II

Habilidades lingüísticas

1. Habilidades lingüísticas

Por enfoque comunicativo, se entiende, aquel modelo didáctico que intenta dotar al aprendiente de un idioma de todas las habilidades para que pueda comunicarse de una forma real con los hablantes de una lengua meta, entre estas habilidades, las llamadas habilidades lingüísticas, llamadas también destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades. Se hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Se puede clasificarlas en orales y escritas según el modo de transmisión, y productivas y receptivas según el papel que desempeñan en la comunicación. Estas destrezas son: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

Cassany (1996) afirma que las habilidades lingüísticas no funcionan de una forma aislada, sino de una forma integrada. El usuario de una lengua o sea materna o extranjera intercambia continuamente los papeles de emisor y receptor durante el proceso comunicativo. En términos de Cassany (1996, p. 99) “no podemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas”.

A continuación abordamos y desarrollamos con detalles estas cuatro destrezas por separado.

1.1. Expresión escrita

Todos sabemos por experiencia propia que escribir en el aula hoy en día no es fácil, es una actividad difícil y compleja, y aún menos cuando se trata de componer un texto en una lengua extranjera (LE) en un aula numerosa. Cuando escribimos, tanto en nuestra lengua materna como en la lengua extranjera, vamos colocando en línea las palabras con las que intentamos reflejar del modo más preciso y adecuado posible, los significados que interactúan en nuestra mente.

La escritura es un sistema universal de comunicación que nos permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y especial. Gracias a esta técnica es también posible acumular

cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización.

La expresión escrita es fundamental en el conjunto de las capacidades que ha de adquirir un individuo durante su etapa de instrucción, ya que la mayor parte de los saberes significativos en el mundo del conocimiento se transmite a través de este medio de comunicación humana.

Expresión escrita, denominada también producción, composición escrita, y de manera general, destreza activa, productiva, y expresiva. En los últimos años esta destreza ha estado relegada por ser considerada de los métodos tradicionales y por haber dado prioridad a la expresión oral. Como destreza productiva no ha sido objeto de atención preferente en la enseñanza de lenguas modernas hasta hace poco tiempo, porque es una destreza que, dentro de la limitación del horario de clase dedicado al aprendizaje de una L2, puede ocupar mucho tiempo si pensamos que su enseñanza conlleva la corrección individual del trabajo que desarrollan los alumnos. Por otra parte, y desde el punto de vista de la interacción, la producción oral ofrece más ventajas que la escrita ya que el feedback del profesor o de los otros alumnos es inmediato, contribuyendo así a potenciar el aprendizaje.

Para poder desarrollarla adecuadamente tenemos que distinguir claramente cuando escribir es un fin en sí mismo y cuando es un medio para otros fines. Escribir no es sólo copiar frases, ni responder mecánicamente a un ejercicio escrito, sólo cuando elaboramos un texto nos enfrentamos a un trabajo de escritura.

1.1.1. ¿Qué es escribir?

Tradicionalmente, la concepción de la expresión escrita ha sufrido más polaridades por haber sido utilizada como objetivo último del aprendizaje. El tratamiento de esta habilidad ha estado supeditado al desarrollo de otras actividades comunicativas de la lengua considerada más necesaria que la expresión escrita. Escribir se ha considerado como: la unión de grafías y palabras con el objetivo de formar frases gramaticalmente correctas; es un sistema de signos al servicio de la oralidad; o se ha identificado con la lengua literaria escrita. Esta concepción ha repercutido de forma directa en la manera de plantearla dentro del aula y, por lo tanto las

actividades que se planteaban eran insuficientes para desarrollar la competencia comunicativa por escrito del alumno, en la que se activan estrategias comunicativas, pero siempre teniendo en cuenta que todo está al servicio de los objetivos y de las intenciones del autor al escribir el texto.

En la sociedad actual, se puede decir que alguien sabe escribir cuando sabe comunicarse de forma afectiva por escrito, dicho de otro modo, cuando es capaz de producir un texto escrito adaptado a una situación comunicativa correcta.

El concepto de escribir ha ido evolucionando, en los años cincuenta y sesenta, una persona sabía escribir si sabía copiar un texto o hacer un dictado y firmar. Esto tiene relación con los métodos sintéticos. Hoy día, alguien sabe escribir cuando es capaz de producir un texto de forma coherente y comunicar algo.

Giovannini et al (1999, p. 79) afirma que:

Escribir no es hacer una redacción a una composición (tal como se ha hecho tradicionalmente en la escuela), ni anotar las frases escritas en la pizarra o las que dicta el profesor. Ni tampoco responder por escrito de forma mecánica a un ejercicio.

Los alumnos se han acostumbrado a que en la vida cotidiana la escritura está presente en multitud de ocasiones : la lista de la compra , una nota para acordarse de algo , una nota de ayuda para el estudio (resumen , esquema) , una felicitación , una receta , un diario , un recado , etc. Esto significa crear una lengua propia para comunicarse con los demás. Para desarrollar conductas sociales que corresponden a los intereses y necesidades de los alumnos. Desde el punto de vista del aprendizaje, la lengua escrita no es sólo una destreza para reforzar lo aprendido, sino una habilidad que tiene técnicas y objetivos propios.

Escribir siempre implica decir algo, y para ello, hay que tener un conocimiento previo¹ de aquello que queremos decir. Si nos interesa describir un cuadro, habremos de saber cómo se titula, ver cómo es, intentar expresar qué nos dice o qué nos llama la atención del

¹ Conocimiento previo: Es el concepto como tal empieza a emplearse a partir de la segunda mitad del siglo xx por la psicología cognitiva, interesada en el modo en que la mente humana procesa y almacena la información para realizar aprendizajes.

significado que creemos que tiene, etc. Esto también hay que tenerlo en cuenta a la hora de formular una tarea: que saben los alumnos de aquello que les están pidiendo que escriban.

Desde la perspectiva de la antropología cultural, Goody², uno de los autores que ha estudiado con más profundidad el significado que tiene para una sociedad el acceso a la lengua escrita, resalta las funciones cognitivas de la cultura alfabética, afirmando que la practicas que se derivan de ella son capaces de cambiar el estilo cognitivo y los modelos de organización social de una comunidad. Goody (1977) Citado por Calsamiglia y Tusón (1996, p. 72) define así la escritura:

La escritura es de importancia fundamental no simplemente porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio sino porque transforma el habla, abstrayendo sus componentes y permite volver a leer, de tal modo que la comunicación a través de la vista crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación que salen de la boca.

A la hora de proponer un ejercicio de escritura, no podemos limitarnos a dar un tema; como profesores debemos poner a disposición de nuestros alumnos aquellos instrumentos (lingüísticos o funcionales) que sean necesarios y que les facilitan el proceso de su composición escrita, porque saber escribir en la lengua materna, no significa saber hacerlo en la lengua extranjera. Entre estos elementos, podemos hacer prácticas específicas sobre aspectos particulares de la expresión escrita. Podemos, por ejemplo, elaborar diferentes actividades para trabajar otros aspectos como: interactuar con el profesor o con los compañeros, repasar la ortografía, ampliar el vocabulario, etc. Son tareas que permiten al aprendiz desarrollar su escritura.

Escribir y revisar los propios escritos requiere un gran esfuerzo por parte de los alumnos, es preciso reservar un tiempo para trabajar la escritura en el aula, el profesor tiene que diseñar actividades para que los alumnos dispongan de momentos para la colaboración.

² Jack Goody (1919-2015) antropólogo social británico africanista, ha trabajado sobre el proceso de la cultura escrita en las sociedades tradicionales.

La labor entre varias personas hace que surjan más ideas, que haya más puntos de vista, que cada uno pueda aportar sus conocimientos en cada uno de los momentos del proceso.

1.1.2. Código oral y Código escrito

La lengua oral y la escrita son las dos grandes manifestaciones, opuestas dicotómicamente, del lenguaje humano. Afirma Conde (1996) citado por Martín Vegas (2009, p. 145):

En contra de los que se pudiera creer, la escritura no se originó como una representación del lenguaje oral. Sus orígenes son independientes de ese lenguaje, aunque progresivamente ha tenido a depender de él. [...] “si la esencia del lenguaje es el cambio y la variedad, la esencia de la escritura parece ser la estabilidad y la homogeneidad”. Es generalmente esa fuerza restrictiva de la escritura la causante de buena parte de esa secesión.

Considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen que la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y, derivado de esto, las actitudes concretas que hemos de atender en la enseñanza de lengua extranjera (LE), pues sería un error gravísimo confundirlas. La escritura, a diferencia del habla, es una técnica artificial que hemos de aprender a manejar en un contexto académico. Sin embargo, nacemos con la capacidad de adquirir la lengua con la que estamos en contacto de forma natural. Otra diferencia entre ambos códigos es que muchas lenguas no se escriben, aunque todas ellas se hablan desde hace millones de años, y durante ese tiempo han servido para transmitir la memoria de los pueblos, sobrecargando la memoria humana con cantidades ingentes de datos que pasan de padres a hijos, generación tras generación. Es por esto que, y según Mosterín, (2002, pp. 29-30) “en las civilizaciones más adelantadas, hace miles de años se inventó la escritura como medio para conservar la memoria histórica de los pueblos”.

En la enseñanza de una L2 se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios para que el alumno desarrolle sus propias estrategias. Efectivamente se planteaba como un ejercicio auxiliar de las otras destrezas.

El objetivo de la enseñanza de la expresión escrita es el desarrollar los mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito.

Hablar y escribir son expresiones distintas en su producción, no solo en cuanto al medio en que se desarrollan sino también al producto y al proceso. Cuando hablamos, nuestro receptor comparte el contexto. Ello nos permite obviar información, hacer aclaraciones en el momento si así nos lo pide nuestro interlocutor. No sucede lo mismo al escribir, la información ha de estar claramente explicitada, ya que el momento de la escritura y el de la lectura no coinciden. Por este motivo, tampoco sabemos si nuestro mensaje es suficientemente claro, no está presente el receptor para indicarnos, si bien también disponemos de más tiempo y de medios (diccionarios, gramática, etc.) para su reformulación.

Por otra parte, la lengua oral y la escrita se asemejan porque las dos transmiten significados. Para ilustrar las diferencias entre las dos destrezas, Alonso, E.(1994, p. 133) propone el siguiente cuadro:

Expresión oral	Expresión escrita
<p>-Hay poco tiempo para pensar. Tenemos que ser rápidos en la selección de palabras o frases que vamos a emplear.</p> <p>No podemos detenernos continuamente y, aunque sí nos podemos autocorregirnos, sabemos que en exceso puede resultar pesado para nuestro interlocutor.</p> <p>-tiene la dificultad de la pronunciación. Hay que aprender Un nuevo sistema fonético.</p> <p>-No podemos planear con antelación el discurso que vamos a expresar; como mucho, unas pocas frases.</p> <p>-Lo que decimos depende continuamente de lo que diga nuestro interlocutor. La interacción es continua.</p> <p>-A no ser que se trate de un monologo, nuestro interlocutor-nos puede ayudar si observa que tenemos dificultades para expresarnos.</p> <p>-Hay un gran repertorio de recursos estratégicos (gestos, dibujos, apuntar...)</p>	<p>-Hay más tiempo para pensar. Lo que escribimos puede leer y corregir cuantas veces.</p> <p>-tiene la dificultad de la ortografía. A muchas personas que aprenden español el alfabeto les totalmente desconocido.</p> <p>-Se puede planear con antelación y decidir la introducción, los párrafos.....</p> <p>-No hay ninguna interacción con el lector, al menos a corto plazo y exceptuando algunos casos.</p> <p>- Puede efectuarse con ayuda de la gramática y el diccionario.</p> <p>-Los recursos estratégicos están menos aceptados y Son limitados.</p>

Tabla 2. La diferencia entre la expresión oral y la expresión escrita. Alonso, E. (1994, p. 133).

1.1.3. ¿para qué enseñamos a escribir?

1.1.3.1. Escribir con fines comunicativos:

El objetivo comunicativo de la escritura, es decir en el marco de la relación interpersonal y del intercambio de información, suele concretarse en un repertorio relativamente reducido que puede delimitarse a los siguientes ámbitos:

- cartas formales para dar pedir información sobre servicios, recursos, lugares.
- cartas formales y postales.

-informes breves sobre servicios, lugares.

El papel de la escritura en una enseñanza comunicativa, sin embargo, no puede basarse exclusivamente en situaciones reales, sino que debe contemplar también situaciones de aprendizaje, ficciones útiles para practicar fases preparatorias, y basarse en la propia utilidad de la práctica preparatoria en si misma antes de abordar la verdadera actividad de escritura comunicativa.

1.1.3.2. Escribir con fines didácticos o de aprendizaje:

En la situación de aprendizaje hay muchas ocasiones en que es necesaria la escritura ; por ejemplo, los estudiantes escriben para realizar ejercicios (la manipulación formal o de fijación de lo escrito en casa o en clase) , exámenes (lo que se practica oralmente se evalúa también , a veces , en test escrito) toma de notas (para reproducirlas luego oralmente) , para redactar guiones , material y listas de ideas ...

En una clase los estudiantes pueden diferenciarse según los siguientes puntos de vista:

- Ritmo de trabajo (como estudiantes son más rápidos que otros);
- Nivel (unos estudiantes saben más que otros);
- Intereses los estudiantes tienen intereses variados, incluso en torno a un mismo tema, como las aficiones);
- Estilos y hábitos de aprendizaje del alumno (tradición cultural y escolar de su país).

1.1.3.3. La expresión escrita considerada desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje

La información visual desempeña un papel en la comprensión auditiva y lectora (y en la expresión escrita) Nunan (1990) , por ejemplo , habla de la revolución que supuso en el planteamiento de los ejercicios de comprensión auditiva la introducción de mapas , dibujos , etc., previos que acompañan el texto audio , que permitían la interacción de estímulos (visuales y auditivos) y estrategias (anticipatorias , cognitivas etc.) asimismo , es importante tener en cuenta factores como la motivación , de índole también psicológica .

1.1.4. Características y criterios de la expresión escrita

Dentro de la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos relacionados con el proceso de escritura y referidos al dominio del sistema lingüístico que se está aprendido. Conocimientos que el aprendiz debe desarrollar si quiere llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en distintos ámbitos discursivos y comunicativos posibles que le pueden presentar en el uso cotidiano y profesional. Anaya et al (2015) nos presenta los criterios siguientes:

1.1.4.1. Adecuación:

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad y registro que se debe emplear; La variedad dialectal o la estándar y El registro.

Cualquier lengua presenta variaciones: no todos hablamos y escribimos de la misma forma, tampoco utilizamos la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas, tenemos que escoger de entre todas las soluciones lingüísticas, las más adecuadas en función de la situación, interlocutor, contexto, etc. Ser adecuado significa saber escoger, entre las soluciones lingüísticas que ofrece la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación.

1.1.4.2. Coherencia:

La coherencia según Marsellés (1998, p. 160) “es la propiedad del texto que determina el tópico, la selección de la información, la progresión temática y la organización del contenido en una determinada estructura comunicativa”. Una buena estructuración ayuda a construir y organizar el significado del texto.

Según Gutiérrez (1995, p. 33) los aspectos más importantes que incluyen la coherencia textual son los siguientes:

- Cantidad de información: la selección de información para un texto depende de factores contextuales: el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y la rutinas establecidas, etc.

- Calidad de información: las ideas expuestas en el texto deben ser claras y comprensibles, estar expuestas de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas.
- Estructuración de la información: en cualquier texto la información debe estar organizada: los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado. El concepto de párrafo es muy importante en este apartado.

1.1.4.3. Cohesión:

Afecta a todo el texto. Al componer un texto, las frases se conectan entre sí formando una profunda relación. Los mecanismos que se utilizan para conectar se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas, relaciones semánticas entre palabras (antonimia y homonimia), enlaces, conectores. Estos mecanismos de cohesión permiten de enlazar las oraciones y párrafos para formar un texto determinado.

1.1.4.4. Corrección gramatical:

La corrección gramatical es el uso correcto de los conocimientos gramaticales y léxicos, además de los aspectos fónicos o gráficos que intervienen en las producciones textuales. Un alumno que es capaz de usar la lengua tiene algunos conocimientos de gramática y tendría que saber hacer uso de ella en determinadas situaciones

1.1.4.5. Variación estilística :

Además de los conceptos citados anteriormente, la variación estilística es un aspecto de la capacidad expresiva y el estilo de un texto, poniendo en funcionamiento la variedad y precisión del léxico, recursos retóricos o literarios, etc. Son recursos que sirven para embellecer el texto, para afinarlo y favorecer la comunicación.

1.1.5. Estrategias de expresión escrita

Al escribir ponemos en práctica una serie de estrategias que nos facilitan este proceso. Giovannini et al (1999) citan una serie de estrategias más utilizadas para el desarrollo de la expresión escrita. A continuación mencionamos con detalles estas técnicas que el alumno ha de desarrollar en las tareas escritas.

Antes de empezar a escribir, el alumno debe prepararse para esta tarea identificando la estructura adecuada, según el objetivo fijado. Éstas son *estrategias de identificación de objetivos*. En las *estrategias de memoria*, el aprendiz activa sus conocimientos previos que están almacenados en su cerebro para poder formar un texto adecuado a la situación. El tercer tipo de estrategias propuestas son *estrategias de organización*, en el que el alumno organiza y clasifica los puntos que quiere tratar en su composición escrita. En las *estrategias de compensación*, se usan técnicas desarrolladas por parte del alumno para superar los diferentes obstáculos encontrados en el proceso de escritura, entre estas técnicas: el uso de sinónimos y paráfrasis, utilización de conectores y estructuras conocidas, generalización de reglas gramaticales, etc. El último tipo de *estrategias es de autocorrección* y estrategias sociales, se puede hacer de manera individual o grupal, en esta etapa se revisa y se corrige los diferentes errores cometidos como por ejemplo, aspectos gramaticales, la estructura textual, etc.

1.1.6. Procedimientos de las actividades de expresión escrita:

Hasta hace poco tiempo, el interés de los investigadores por la expresión escrita se había centrado en el producto escrito y el análisis del sistema de la lengua. Pero a partir de los años 70, estos investigadores se centraron en las técnicas de observación, como la realización y la revisión de diversos borradores, la entrevista o la encuesta, la verbalización en voz alta del pensamiento, etc. Además del análisis de las diferentes acciones o procesos que el alumno realiza hasta el momento en que elabora el producto final.

Para escribir, el alumno ha de poder manejarse fluidamente con el código gráfico. Los sistemas de escritura son diferentes, así como la disposición del texto. Cassany, Marta y Sanz (1994) nos presentan el perfil de un escritor competente:

- Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.

- Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.

- Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos

- Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.

- Revisar el texto. Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo contenido del texto: al significado.

- Proceso de escritura recursivo. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.

Estrategias de apoyo. Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele

A partir de este perfil, podemos observar que la composición escrita tiene variantes importantes según la persona, el texto y las circunstancias. La lectura y la escritura son dos destrezas complementarias; la lectura permite la adquisición del código escrito; es decir, cuando leemos aprendemos nuevas palabras, nuevo vocabulario para usarlo en el proceso de escritura. Antes de pasar a la acción de escribir, un escritor competente toma en consideración la importancia de pensar en el receptor del mensaje: su edad, sus conocimientos, sus expectativas, etc., para poder planificar su texto. En general un escritor competente utiliza varias estrategias para construir el mensaje escrito; marca los objetivos de redacción, imagina lo que quiere escribir, busca y ordena ideas, hace borradores, los lee, los valora y los reescribe.

1.1.7. Objetivos generales de las actividades de la expresión escrita

Varios autores como Giovannini (1999), Nussbaum y Bernaus (2001) afirman que el objetivo principal de las actividades escritas es aprender a escribir desarrollando diferentes mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito.

La realización de las actividades se difiere según los objetivos particulares que puedan fijarse. Como profesores, debemos presentar a nuestros alumnos diversos tipos de discurso (como por ejemplo: descriptivo, informativo, argumentativo, etc.) y registros para ampliar sus conocimientos y sus posibilidades de expresión. Por otro lado, reconocer los posibles destinatarios de los textos es un punto esencial en el proceso de escritura, por ejemplo, escribir un cuento no es la misma tarea que escribir un texto argumentativo.

Hay que tener en cuenta que, como toda destreza, la escritura sólo se puede desarrollar a través de la práctica continua tanto en el aula como fuera de ella.

1.2. Comprensión lectora

1.2.1. Definición de la comprensión lectora

La lectura se ha convertido en una de las preocupaciones no sólo de educadores, sino también de estudiantes y adultos en el sentido de constituir su falta de dominio una barrera que les impide acceder a una mejor formación. No sólo se lee poco, sino que además parece que se lee mal. Esto es preocupante porque no podemos olvidar que la herramienta básica para acceder al conocimiento y a la información en general sigue siendo la comprensión de lo escrito, la lectura.

Muchos autores como Mendoza, López y Martos (1996) Citado por Mendoza Fillola (2003, p. 220) afirman que a través de la lectoescritura desarrollamos nuestro pensamiento cognitivo³ que nos permite pensar de manera creativa y crítica.

³ La cognición es la facultad de un ser humano para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información.

La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental, no sólo desde una perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona. No debemos olvidar que, pese al gran avance de la tecnología, vivimos en un mundo que utiliza, todavía, primordialmente como medio de transmisión de sus conocimientos y valores la escritura.

Muchas personas piensan que leer es el proceso de reconocer letras, unirlos y formar palabras, es decir, descifrar los signos escritos, lo que se llama decodificar. También, hay quienes piensan que lo importante es que los estudiantes lean claramente, con rapidez y una buena pronunciación. Sin embargo, aunque estos elementos son importantes, “saber leer bien” implica la construcción de significados, a partir de la interacción entre el texto y el lector, que juntos determinan la comprensión de lo leído. De ahí que se hable de la lectura como un proceso interactivo. Como afirma Huerta (2009, p. 2)

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería de conformarse el lector.

La lectura permite al alumno de adquirir varios conocimientos; durante el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la primaria hasta la educación posgraduada, se necesita leer una variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura.

La comprensión lectora es un mecanismo por el cual la información se traslada a nuestra mente y amplía nuestros conocimientos. Tradicionalmente, esta destreza se enseñando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos. Con este tipo de estrategias sólo se comprueba hasta qué punto el alumno transfiere información de una forma a otra.

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera medular al docente en el proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura es decir, el profesor tiene en sus manos el poder y el control de la situación.

El rol tradicional del profesor en las estrategias de comprensión lectora consiste en planear acciones para capacitar a los estudiantes para descubrir los significados que él consideraba apropiados.

Durante la década de los años ochenta, los investigadores conciben a la comprensión lectora como un intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos.

Por tal motivo, el interés por la comprensión lectora sigue vigente pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

Durante el proceso de la lectura, la comprensión del lector se procede de sus diferentes experiencias y conocimientos acumulados que aplica para descodificar palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. Como afirma (Anderson y Pearson, 1984), La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Para comprender el concepto de lectura es necesario tener en cuenta varios aspectos, ya que este proceso cognitivo no es un concepto simple. La lectura es una forma de adquirir conocimientos, de aprehender cierta información a partir de un código. Para el ser humano, el código por excelencia es el lenguaje. A partir de la lectura de ciertos símbolos, el lector aprehende conocimientos, los traduce en información dentro de su mente, los decodifica. El código posee un soporte que puede ser visual, auditivo o táctil.

Leer es un delicado proceso de entramados de decodificación y comprensión de un receptor que permiten reducir la complejidad de un texto y entender un mensaje escrito de la forma más objetiva posible. Para ello, es importante que la persona que empiece a leer tenga un correcto desarrollo neurológico, ya que no sería eficaz el reforzar su comprensión lectora mientras su sistema nervioso no muestre la organización neurológica básica para este aprendizaje. De acuerdo con Solé (1992, p. 32):

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Leer implica saber pronunciar las palabras escritas, identificarlas y comprender su significado. A nivel textual, leer es poder comprender un texto y extraer su significado.

Según Cassany (2000, p. 193)

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano.

La lectura es la interpretación o decodificación de códigos y símbolos escritos que representan la lengua oral. Requiere de habilidades de atención, concentración, secuenciación e integración, entre otras e información previamente internalizadas o el conocimiento de elementos diversos de su entorno. Es un proceso de ordenamiento, integración y construcción de esos símbolos gráficos para darle significado. Requiere de la voluntad y la motivación del lector para alcanzar ese proceso, por lo que tanto el método de adquisición de la lectura como lo que se lee debe ser de su conocimiento e interés, manteniendo e incrementando la motivación. La lectura se desarrolla e incrementa con la

práctica de lo más simple a lo más complejo, de lo cotidiano a lo desconocido. Sabemos leer cuando podemos tener las diferentes partes juntas en una ejecución integrada y fluida, estando permanentemente en proceso de desarrollo.

1.2.2. Lectura según enfoques

El papel de lectura en la enseñanza de una lengua extranjera ha ido cambiando según el enfoque metodológico aplicado:

1.2.2.1. Enfoque tradicional

Aunque da prioridad a la lengua escrita considera la lectura como una destreza pasiva y receptiva, por eso no le da un tratamiento específico, su práctica se basa en la traducción y el uso de diccionarios para facilitar la comprensión. La enseñanza de la comprensión lectora y los textos servían para transmitir la cultura y la literatura del país extranjero.

1.2.2.2. Enfoque estructural

Desde este enfoque, de un modo estricto, aprender una lengua extranjera o segunda lengua equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua y el alumnado se limita a ver en la lectura una acumulación fría de contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos sin tener en cuenta la comprensión de la misma.

La comprensión lectora, pues, tenía un papel limitado a causa del predominio de las habilidades orales: los textos sólo servían para “empaquetar” la gramática y el vocabulario, y si había textos dedicados exclusivamente a la lectura servían para hacer comprender al alumno cómo eran los aspectos culturales, políticos y socioeconómicos del país extranjero.

El enfoque estructural relega la lectura a un segundo plano, un complemento de la destreza oral con actividades que poco o nada tienen que ver con el verdadero desarrollo de la comprensión lectora.

1.2.2.3. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo y su análisis sobre la comunicación hace que se replantee el papel de las destrezas; así la comprensión lectora se considera una destreza con características propias, se tiende a utilizar documentos auténticos de la vida real, se considera el texto como vehículo de información.

1.2.3. Tipos de lectura

Se define como lectura al proceso informativo mediante el cual se analizan o comprende ciertos datos transmitidos por un medio impreso hacia un lector o usuario. Después varias consultas de diferentes autores como Nuussbaum y Bernaus (2001), Anaya et al (2015), cassany et al (1994) y Fillola (2003), podemos clasificar la lectura en:

1.2.3.1. Lectura crítica: es la lectura de carácter evaluativo donde el lector reflexiona y analiza lo leído refiriéndolo a su propio sistema de valores. Anaya et al (2015, p. 110) añade que “la lectura crítica incluye saberes como el reconocimiento de la diferencia entre un hecho y una opinión, la evaluación de la lógica de lo expuesto, el enjuiciamiento de lo apropiado de los argumentos y conclusión, etc.”

Algunas preguntas que pueden orientar esta lectura son:

- ¿Cuál es la fuente?
- ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?
- ¿Cómo presenta el autor la información? (Hechos, inferencias u opiniones)
- ¿Qué tono utiliza el autor?
- ¿Qué lenguaje utiliza el autor?
- ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
- ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor?
- ¿Qué conclusiones puedo sacar al respecto?

La lectura crítica, por lo tanto, es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico. Sólo al comprender un texto en su totalidad, desentramando el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, es posible evaluar sus aseveraciones y formarse un juicio con fundamento.

1.2.3.2. Lectura silenciosa: Se produce cuando se lee mentalmente el texto sin pronunciar las palabras u oraciones. Es de uso personal pues la persona no expresa en voz alta lo leído. Cuando hablamos de lectura silenciosa estamos hablando de un proceso fisiológico, intelectual & psíquico que nos suele conducir a una reproducción aproximada de los términos acústicos que aparecen codificados en el texto. Este tipo de lectura es sumamente importante para el individuo, principalmente para los niños que inician los estudios de gramática en las escuelas, así como también para los adultos que intentan estudiar y aprender información importante para sus profesiones. Muchas escuelas se están motivando en incluir en sus programas de clases la correcta enseñanza de la lectura silenciosa. Se trata sin dudas de una excelente iniciativa que aportará nuevas habilidades a los estudiantes.

1.2.3.3. Lectura denotativa⁴: a través de este tipo de lectura se busca una comprensión total de lo que se lee. Es decir, que se divide el contenido del texto en partes, logrando una perfecta comprensión del mismo. Para ello, el lector presta más atención a la mayoría de las palabras, es decir lee con detenimiento. En nuestras aulas, es muy frecuente el uso de este tipo de lectura, pero no en exceso, porque permite al alumno a creer que para comprender un texto es importante leer y entender todas las palabras.

1.2.3.4. Lectura mecánica⁵: Consiste en identificar los términos o elementos importantes sin la necesidad de recurrir al significado de cada palabra que se encuentra en el

⁴ Llamada también lectura intensiva.

⁵ Lectura mecánica, llamada también lectura involuntaria.

texto. Este tipo de lectura se realiza de forma inconsciente; como por ejemplo, leer noticias, carteles en las paredes del aula, etc.

1.2.3.5. Lectura fonológica: En este tipo de lectura se busca mejorar la correcta pronunciación de las palabras, así como también la correcta modulación de la voz durante la lectura. El estudiante, pues, realiza una lectura oral, fluida, clara, entonada y expresiva. Es aconsejable elegir textos cortos y adecuados no solo a la capacidad lectora en desarrollo del estudiante, sino a sus intereses.

1.2.3.6. Lectura rápida⁶: En este tipo de lectura se selecciona de manera visual los aspectos importantes o predominantes del texto, es decir, que se identifica lo esencial. Conocida como lectura veloz. Cassany et al (1994) afirman que al leer un texto de manera rápida, nos sirve para hacer una idea general de su contenido, que permite dirigir la atención hacia una u otra parte.

1.2.3.7. Lectura recreativa: Es un tipo de lectura utilizada cuando se lee un libro, cuento o artículo por mero placer. En este no se tiene en consideración la velocidad empleada por el lector y su propósito principal es entretenerse. Es el tipo de lectura empleada por aquellos que aman un buen libro, leen un periódico, revista o folleto de acción, e inclusive para todos los que acceden a Internet a leer información de interés. Una gran cantidad de personas tienen la percepción que con la lectura recreativa no se aprende, y que solo les sirve a los educadores. ¡Esto no es así...!. Con este tipo de lectura no sólo aprendes al momento de emplearla, sino que también desarrollas tu capacidad para razonar mejor, amplias todavía más tu vocabulario, mejoras tus niveles de redacción, e inclusive mejoras tu empleo de ortografía.

1.2.3.8. Lectura diagonal selectiva: Se caracteriza porque se selecciona ciertos fragmentos del texto, como palabras en remarcadas, títulos, etc. Este tipo de lectura consiste

⁶ Lectura rápida o lectura superficial.

en la búsqueda de palabras o fragmentos particulares en el texto. La vista y la habilidad de lectura juegan un papel importante al momento de emplear una lectura selectiva, como afirma Rebollo (2014, p. 235) “nuestros ojos enfocan el lugar del texto donde se encuentran los datos que vamos buscando, eliminando rápidamente trozos de información sin interés o superfluos de cara a nuestros objetivos”.

En general, un buen lector debe poder utilizar el tipo de lectura que estima conveniente, según su proyecto personal, sus necesidades, sus intenciones o la clase del texto al que se enfrenta. Como profesores, debemos trabajar esta variedad de lecturas para poder dar la oportunidad a nuestro alumno a desarrollar su autonomía; llegando tan sólo a una comprensión superficial, entender algo con profundidad, seleccionar tan sólo una serie de datos, etc.

1.2.4. Fases y estrategias en el proceso lector

Las estrategias de lectura son técnicas, herramientas e instrumentos que usa el lector para simplificar y orientar su percepción con el objetivo de llegar a la comprensión. Con términos de Anaya et al (2015, p. 112) las estrategias de comprensión lectora “consisten en secuencias de operaciones cognitivas que se aplican en diferentes fases y momentos”.

Cuando leemos un texto determinado, usamos diferentes estrategias, depende de la finalidad y el objetivo que tenemos como lectores. Para que estas estrategias sean eficientes, debe estar automatizada t ser aplicadas de manera organizada y regulada. Autores como Anaya et al (2015), Giovannini et al (1996), Fillola (2003), y otros más hablan de diferentes estrategias que puede usar una persona al momento del proceso de lectura. Entre ellas desarrollamos las siguientes:

La primera etapa de las estrategias que va a seguir el lector es captar e identificar los componentes lingüísticos del texto; como por ejemplo, grafías, palabras, elementos de puntuación, elementos sintácticos-gramaticales, etc. Después pasa a la conceptualización y memorización, es una estrategia que permite al lector asociar y relacionar imágenes, palabras

o expresiones, estableciendo contrastes o semejanzas entre elementos de la lengua materna y la lengua extranjera, clasificando elementos léxicos, construyendo esquemas semánticos, etc.

En la comprensión global o llamada también lectura rápida o panorámica, el lector lee el texto de manera superficial haciendo anticipaciones o hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los datos o elementos identificados, así como los conocimientos previos, discriminando palabras claves, o haciendo inferencias sobre ciertas palabras no conocidas, a partir del contexto.

La comprensión de informaciones específicas es la tercera estrategia usada por parte de un lector después de determinar el objetivo de su lectura, es decir para qué lee, esto significa, el tipo de lectura, la velocidad, etc., que más se adaptan a esos fines. Durante este proceso, el lector va a enfrentarse a un conjunto de vocabulario que influye en su comprensión; unas de estas estrategias usadas por parte de un lector competente, para evitar el uso del diccionario, es aplicar diferentes técnicas, empezando por distinguir entre las palabras importantes y las que no, para entender un texto, pasando por utilizar el contexto para inferir significados, reconocer la relación entre las diversas formas de la misma palabra, etc.

La realización de inferencias, es una estrategia que usa el lector para captar datos implícitos, para completar el significado del texto. Para Anaya et al (2015, p.115):

Las inferencias se basan a menudo en el conocimiento previo (del mundo, de la lengua, etcétera) y otras veces derivan del procesamiento del propio texto a través de las conexiones que se establecen a través de las conexiones que se establecen entre sus partes (anáforas, paráfrasis, etc.).

Estas inferencias suponen deducción e interpretación, relacionados con el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo del lector.

Las últimas estrategias aplicadas en la lectura son estrategias de supervisión y evaluación, que permiten al lector controlar el funcionamiento de la comprensión, es decir, si ha conseguido su objetivo o no. En la evaluación se emite juicios sobre el texto leído integrando las perspectivas posibles sobre el texto.

Como profesores de español, debemos fomentar estas estrategias, poniendo a la disposición de nuestros alumnos diferentes tipos de textos. Nuestro papel es también, explicar y practicar estas estrategias con abundancia para facilitarles su uso.

1.3. Comprensión oral

Esta destreza se denomina también *comprensión auditiva*; de manera general, puede ser una destreza pasiva, receptiva o interpretativa. Estos términos parecen indicar que la mente no realiza ningún trabajo; sin embargo, el que escucha está efectuando una serie de procesos mentales que le permiten comprender e interpretar el mensaje. La comprensión oral constituye un proceso en el que el oyente, además del hablante, tiene un papel activo, desarrolla una actividad de interpretación, y ha de adoptar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir.

1.3.1. ¿Qué es escuchar?

Escuchar es comprender el mensaje poniendo en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

Para la comprensión de un mensaje, es necesario entender dos tipos de información: la *locución* (o significado literal de las palabras), y la *ilocución* (o significado intencional).

El significado literal dice lo que dicen las palabras, e implica que se entienda lingüísticamente lo que alguien ha dicho. Pero, la comunicación va más allá de las palabras y

el oyente tiene que entender algo más que su sentido literal, o sea, la intención con la que se han pronunciado esas palabras.

El conocimiento de la lengua nos permite descubrir el significado literal de las frases y oraciones; la capacidad de usarlas nos permite entender las intenciones de las personas que han usado las frases.

El discurso oral tiene rasgos propios que lo diferencian de la escritura. El oyente, además de apoyarse en las palabras pronunciadas, atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y la entonación, a las repeticiones o las omisiones. Asimismo se ayuda de los gestos, movimientos y postura del que habla.

La mayoría de los estudiantes pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua extranjera que produciéndola. La naturaleza de su comprensión oral implica que el aprendiz se anime para participar en un proceso activo de escucha para buscar significados, usando no sólo pautas lingüísticas sino también sus conocimientos no lingüísticos (paralingüísticos y extralingüísticos). Para captar el mensaje transmitido, no es necesario entenderlo todo; por eso, cuando se le escapa algún elemento del lenguaje, es muy probable que otras pistas le permitan entender el mensaje, o al menos una parte suficiente para satisfacer su objetivo.

En consecuencia, el aprendiz ha de ser motivado por una finalidad comunicativa, esa finalidad determina qué significados hay que escuchar y qué partes del texto hablado son las más importantes.

1.3.2. El buen oyente en la interacción oral

Para Toresano (2000), El oyente competente será capaz de llenar los huecos que encuentre en el mensaje literal y construirá una interpretación coherente con el contexto

concreto de la situación; el buen entendedor va más allá del texto, usa los indicios y las pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante.

Durante la conversación, el emisor, o el que habla, necesita saber si seguimos bien sus intervenciones o si es necesario que se detenga y repita alguna cosa. El oyente colabora en la conversación y ofrece un feedback; da a entender al que habla de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso. Como afirma Cassany (1996:102,103), para ayudar a comprender, el receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el perfil del buen receptor. Algunas de estas de estrategias son:

- Manifiestar comprensión del discurso, Decir: *sí...sí, ya comprendo..., ya veo..., etc.*
- Animar al emisor a seguir hablando: *¿y entonces? , ¿Estás seguro?, ¡No puede ser cierto!*
- Anticipar el discurso: *¡y seguro que después se marchó! y se acaba aquí, ¿verdad?*
- Acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: mirara los ojos, asentir, sonreír.

Cassany et al (1994: 103) presentan un decálogo propuesto por André Conquet (1983) de un decálogo del oyente perfecto:

- Adaptar una actitud activa. Tener curiosidad: esto significa que debemos escuchar a nuestro interlocutor con conciencia y curiosidad, concentrándonos en el mensaje transmitido.
- Mirar al orador: al hablar, necesitamos crear una conexión con la persona con quien estamos hablando. Mirar al orador es un contacto visual, una retroalimentación que nos anima a continuar y saber si nuestro interlocutor está de acuerdo con lo que decimos o si necesita más detalles.
- Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta a nosotros mismos: cuando escuchamos a otra persona distinta a nosotros mismos, debemos respetarla y aceptarla sin juzgarla, porque podemos conseguir un daño a los demás.
- Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas: la buena interpretación de un mensaje es uno de los factores primordiales en la comprensión

oral; permite que la comunicación tenga un solo sentido y como resultado evitar los malentendidos.

- Descubrir en primer lugar la idea principal: al escuchar, no es necesario entender todo lo que nos está transmitiendo, sino lo más importante es la comprensión global.

- Descubrir también los objetivos y el propósito del orador: descubrir los objetivos del orador es fundamental, debemos saber si quiere manifestar una opinión, transmitir una información, etc.

- Valorar el mensaje escuchado: cada uno de nosotros tiene la capacidad de dar una opinión sobre lo que ha escuchado, es lo que debemos aplicar como oyentes perfectos.

- Valorar la intervención del orador, Según la calidad de la comunicación presentada, la exposición del tema, si el orador ha conseguido su objetivo o no,

1.3.3. Estrategias de comprensión oral

Durante la comprensión oral, los hablantes desarrollan una serie de procedimientos y técnicas-estrategias de comunicación-para resolver problemas comunicativos. Siguiendo a Panilla (2004) diremos que en la comprensión oral, las más significativas son las siguientes:

- Ignorar palabras no relevantes para facilitar la comprensión global del texto.

- Buscar información específica obviando el resto.

- Atender al registro y la situación comunicativa para identificar la relación entre los interlocutores.

- Deducir el significado de las palabras por la forma o por el contexto.

- Utilizar el contexto visual (gestos), y verbal (entonación, silencios, pausas) para deducir la actitud y la intención del hablante.

1.3.4. Habilidades de comprensión oral

Los alumnos en su proceso de adquisición de esta destreza tienen que desarrollar las siguientes habilidades propuestas por Cassany et al (1994):

i. *Reconocer*: identificar una serie de elementos de la secuencia acústica, sonidos, palabras, expresiones, también ser capaces de segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen;

ii. *Seleccionar*: distinguir las palabras y expresiones relevantes del discurso, es decir, escoger los que les parecen más importantes, según sus conocimientos gramaticales y sus intereses;

iii. *Interpretar*: comprender el contenido del discurso, la intención y el propósito comunicativo, imponiendo una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración;

iv. *Anticipar*: activar la información que tienen para preparar la comprensión de un discurso. A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, se puede prever lo que seguirá;

vi. *Inferir*: extraer información e interpretar. Durante el proceso de la comprensión oral, se puede obtener información de otras fuentes no verbales, como por ejemplo, los gestos, los movimientos, la cara, el tono, el estado de ánimo, etc. Todos estos datos ayudan a los estudiantes a comprender el significado global del discurso;

vii. *Retener*: durante la comprensión oral, el receptor retiene los elementos importantes del discurso que se guardan durante unos segundos en la memoria a corto plazo para interpretarlos de nuevo. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo, que los podrá retener durante un período de tiempo considerable.

Para poder poner en práctica estas microhabilidades, es necesario dominar unos conocimientos más o menos globales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de una lengua que nos permita reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos.

De hecho, cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal.

Por último, señalar que estas microhabilidades de la comprensión oral no trabajan en un orden determinado, ni una es consecuencia o sucesión de la otra, sino que interactúan entre sí a un mismo tiempo en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.). Por un lado, anticipamos e inferimos información semántica y al mismo tiempo, discriminados los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática. Ambos procesos interactúan y constituyen progresivamente y entre sí la comprensión oral.

En el esquema siguiente Cassany et al (1994, p: 104) resume las habilidades citadas anteriormente:

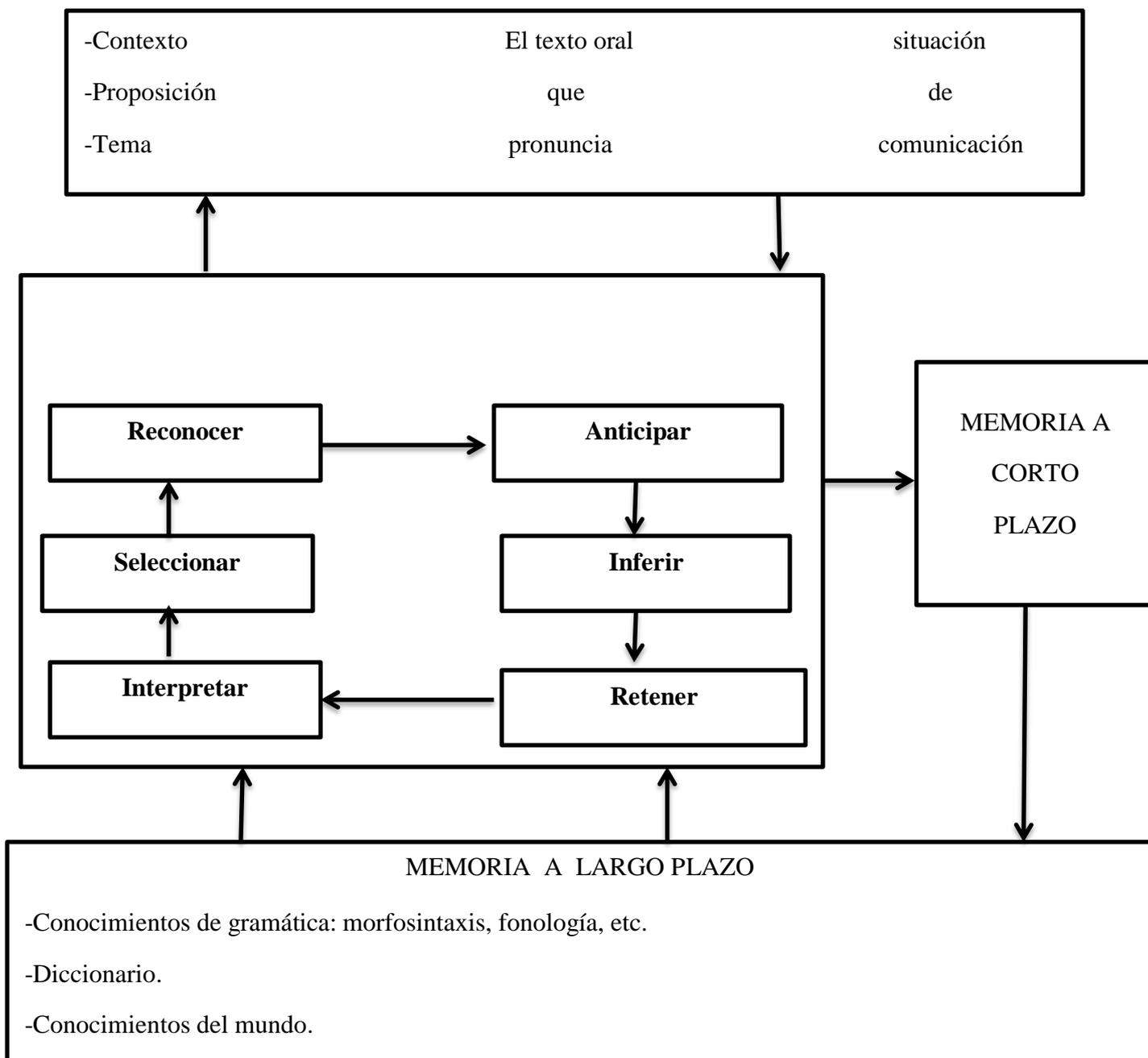


Tabla 4. Modelo de comprensión oral

1.3.5. Estrategias de comprensión e interacción

Durante la interacción, los interlocutores confirman que el nivel de explicitación es adecuado y que se ha comprendido el mensaje: es la habilidad de confirmación de la comprensión.

Según el MCER (2002, pp. 74-75):

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción.

Se trata de un proceso de colaboración entre emisor y receptor en el que ambos participan activamente. Bygate (1987) Citado por cassany at al (1996, p. 145) cita varias estrategias de confirmación de comprensión, que se exponen en el esquema siguiente en forma de diálogo:

Emisor (Yo)	Receptor (Tu)
<ul style="list-style-type: none"> - Explico mi propósito por adelantado - Te muestro cordialidad -Evalúo la información que compartimos - Preciso y autocorrijo mi mensaje - Compruebo que me entiendes - Te pido si me has entendido - Me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje - Te pido opinión - Resumo lo que me has dicho 	<ul style="list-style-type: none"> - Te muestras cordial - Indicas que me entiendes (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.). - Indicas lo que no entiendes o tus dudas - Si es necesario, me cortas para matizar o contrastar algún punto

Tabla 5. Estrategias de confirmación. Cassany at al (1996, p. 145)

1.4. Expresión e interacción oral

El enfoque comunicativo abre una nueva perspectiva más amplia sobre la lengua, teniendo en cuenta no sólo las formas lingüísticas, sino también lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse. Para este enfoque, no basta con enseñar a los estudiantes como manipular las estructuras de la lengua extranjera, sino también hay que desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales.

Gumperz (1982, p. 209) Citado por Calsamiglia y Tusón (1996, p. 43) define así la competencia comunicativa:

Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional”; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores.

En una primera clasificación, J. Badía et al (1988) Citado por Cassany (1996, p. 138) distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

- Comunicación singular: un receptor o más no tiene la posibilidad inmediata de responder y por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.
- Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor.

Este autor clasifica estos tres tipos de situaciones comunicativas en dos columnas; comunicaciones autogestionadas (singular) y plurigestionadas (dual y plural). Las primeras requieren la capacidad de preparación y autoregulación del discurso, es decir monologar, en el que encontramos una sola voz; mientras que las segundas ponen énfasis en la interacción y la

colaboración comunicativa entre los interlocutores, es decir la conversación. Estas definiciones nos llevan a poner en evidencia que la expresión oral realizada por un hablante (el monólogo) y la interacción dialógica (dos o más interlocutores) presentan, a pesar de la característica oral que tienen en común, varias diferencias.

1.4.1. Monólogo

1.4.1.1. ¿Qué es monologar?

Las manifestaciones más típicas de la oralidad son dialogales, con dos o más interlocutores, también se producen eventos o secuencias monológicas, aunque siempre encontramos marcas interactivas verbales o no verbales, interactivas. Estos eventos monológicos, llamados también comunicaciones autogestionadas o singulares, requieren una capacidad de preparación y autorregulación del discurso.

La autogestión es el arte, de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. En este tipo de discursos, habrá que entender varios aspectos:

- Los elementos que sirven para organizar la estructura del texto como la *presentación*, *progresión informativa* y *la finalización*.
- Las formas lingüísticas y textuales necesarias para la coherencia del discurso como *los conectores*.
- Las marcas interactivas verbales y no verbales, que presentan los textos monogestionados, como las muletillas y los gestos.
- El escenario, en que se produce el monólogo, es decir, la localización espacial y temporal.

Resulta muy interesante observar las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados. Calsamiglia y Tusón (1999, p. 62) resumen estos elementos en el cuadro siguiente:

Estructura	Marcas de coherencia	Marcas de coherencia
<p>Presentación</p> <p>resumen anticipación ordenación</p> <p>Progresión informativa</p> <p>continuidad cambio contraste</p> <p>Finalización</p> <p>recapitulación resumen coletillas cierre</p>	<p>Marcadores discursivos</p> <p>ordenadores organizadores conectores operadores</p> <p>Secuencias textuales</p> <p>narrativa explicativa argumentativa descriptiva</p>	<p>Elementos cinéticos</p> <p>gestos maneras posturas</p> <p>Elementos proxémicos</p> <p>lugares distancias</p> <p>Formas verbales de apelación</p> <p>deixis personal y social muletillas tipo ¿no? de ¿acuerdo?</p> <p>Referencia al conocimiento compartido</p> <p>Diálogos “retórica”</p>

Tabla 6. Marcas interactivas verbales y no verbales de textos monogestionadas según Calsamiglia y Tusón (1999, p. 62)

1.4.1.2. Estrategias de expresión oral monológica

Cuando se aprende una lengua extranjera, se desconocen muchas palabras o construcciones gramaticales que son necesarias para construir o interpretar significados. En este caso, el alumno tiende a emplear una serie de estrategias que le permiten llevar a cabo la comunicación, y que tienen como objetivo, superar las limitaciones provenientes de un desconocimiento de la lengua.

Durante la expresión oral, el alumno intenta evitar ciertas palabras, frases o intervenciones que sabe que no podrá producir, lo que se llama estrategias de evitación.

Cuando decide seguir adelante, intenta compensar ciertas de las dificultades que tiene por falta de dominio de la lengua, y recurre a estrategias denominadas estrategias de compensación. Estas estrategias se caracterizan por:

- El uso del paralenguaje; es decir, todo lo que usamos en la comunicación que no es lenguaje, como por ejemplo emplear un gesto o hacer mimo.
- El uso de la lengua materna.
- Parafrasear; es decir, dar un rodeo a lo que quiere expresar porque no tiene la palabra exacta, por ejemplo; *armario dentro de la pared, en vez de armario empotrado. Pásame la fruta,* porque no se sabe cómo se llama esa fruta en particular.
- Sustituir una palabra por otra, un sinónimo, un hiperónimo;
- Inclusión de palabras en otro idioma que ambos interlocutores conocen.

Estas estrategias son muy útiles para los alumnos y pueden ayudarles en el momento de expresarse oralmente.

1.4.2. Interacción dialógica

1.4.2.1. ¿Qué es conversar?

El contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera envuelve fundamentalmente un proceso interactivo en el que intervienen numerosos factores que repercuten, en mayor o menor medida, en su desarrollo.

La conversación es un medio que usamos para relacionarnos con los demás. Un extranjero que no sepa participar en una conversación, no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e entregarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad.

En una conversación, al menos dos individuos participan en el intercambio de mensajes, para el cual van alternando sus papeles de receptores y productores. Esta participación requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística necesarias para producir y comprender enunciados, pero además y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción. Desde el punto de vista del hablante (productor), éste selecciona la función de su producción y construye un discurso, considerando la información o conocimiento previo del oyente, el contexto social y las relaciones que se establecen en dicho contexto. El oyente, por su parte, participa en la coproducción del discurso y colabora activamente confirmando la comprensión, evitando posibles malentendidos conversacionales o iniciando la reparación de los mismos.

En la interacción, los interlocutores activan, construyen y negocian una relación interpersonal basada en sus características psicosociales, el estatuto, los papeles o la imagen por ejemplo. Aprender a interactuar, pues, supone más que aprender a comprender y producir expresiones habladas.

En la enseñanza de la conversación de una lengua extranjera, se puede distinguir dos enfoques:

i. Enfoque indirecto: hacer hablar a los alumnos para, a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar, donde el foco reside en proporcionar al estudiante oportunidades para hablar.

ii. Enfoque directo: se considera que la práctica de tareas para hacer hablar a los alumnos resulta insuficiente para que lleguen a adquirir todos los mecanismos (procesos, estrategias, microdestrezas) que conforman la conversación como medio interactivo, y que, por tanto, resulta necesaria una enseñanza explícita o directa de estos fenómenos (como pueden ser las aperturas y cierres conversacionales, la alternancia de turnos, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación). Este enfoque pretende aplicar al campo de la didáctica los avances provenientes del estudio teórico de la conversación, haciendo del alumno un verdadero analista del discurso, y puede ser, sin duda, el mejor método de favorecer el aprendizaje de la destreza conversacional en la clase de idiomas.

1.4.2.2. Estructura de la conversación

Toda conversación supone una manifestación discursiva cuando los participantes usan los turnos para estructurar la actividad dialógica que desarrolla el tópico acordado en una construcción cooperativa, en la que cada usuario del turno, como sucesor en el uso de la palabra, está en función del sentido de lo dicho por el locutorio anterior, produciéndose una coherencia global surgida como consecuencia de que un antecedente conversacional siempre ha de desencadenar otro turno en relación de sentido con el precedente. Esto le da carácter de estructura a la conversación.

Según Grice (1975) las personas que participan en la conversación tienen que:

- ponerse de acuerdo para iniciar esta actividad (empezar la conversación);
- desarrollar la actividad de forma coordinada, cooperativa (mantener la conversación);
- finalmente, tiene que decidir conjuntamente cuándo y cómo terminan la actividad (acabar la conversación).

- **Empezar la conversación (apertura)**

En una instancia previa a la apertura de la conversación, se prepara la comunicación a través de lo que podríamos denominar “llamar la atención” al destinatario. Para ello se utilizan vocativos, fórmulas de tratamiento, pronombres personales interjecciones o verbos en forma imperativa. Expresiones como: *¡Doctor!*, *¡Señor!*, *¡Oiga!*, *usted el de amarillo*, *He de hablar contigo*, *¿Podría hablar un momento con usted?*

En todos los casos, la persona que tiene la intención de iniciar un intercambio verbal manifiesta de forma explícita su deseo de conversar; por otro lado, la otra persona aceptará o no la respuesta y si la acepta, empieza la conversación.

En la apertura, todas las expresiones utilizadas por parte de la persona que quiere conversar determinan el tipo de tratamiento que se mantiene a lo largo de la interacción, es decir que la calidad de los elementos lingüísticos debe estar acorde con el grado de cortesía que se deriva de la forma de tratamiento que se adopta en la fase previa de la conversación. Existen otras posibilidades para empezar a conversar.

El acto de habla *saludar*, es el momento estratégico de entrada al diálogo, con el cual se abre el encuentro de los interlocutores, se da el reconocimiento del otro con quien existen afinidades socioculturales y cognitivas que constituyen la base sobre la cual se concreta el intercambio verbal.

Las preguntas: los interlocutores utilizan enunciados interrogativos para iniciar una conversación. Expresiones como: *¿Qué tal?*, *¿cómo te va la vida?*, *¿cómo estás?*

Las exclamaciones son otro mecanismo para señalar el inicio de un intercambio conversacional, como por ejemplo; *¡Cuánto tiempo sin verte!*, *¡Qué alegría encontrarte!*

- **Mantener la conversación (cuerpo)**

Después de la elección del tema sobre el que se va a basar la interacción, los participantes han de cooperar, para que ésta se desarrolle con éxito. Esto significa que han de ponerse de acuerdo en mantener o cambiar: el tema, el tono, sus finalidades, sus papeles o su imagen, y tienen también que asegurarse de que queda claro lo que están diciendo.

Tusón (1997) da unos ejemplos para aclarar el cambio o el mantenimiento por parte de los participantes:

- Para indicar cambio de tema: *¡Ah!* otra cosa...o cambiando de tema.
- para indicar cambio de tono:...y *ahora en serio*...
- para indicar el papel:...*te hablo como amigo, no como jefe*...
- para indicar finalidades:...*te lo digo para que sepas en que lío te puedes meter*...

- para pedir que quien habla aclare algún aspecto de lo que está diciendo:...no sé lo que quieres decir...

En el cambio del tema, el usuario puede cambiar de tema sin violar ningún principio conversacional, utilizando una fórmula de transición lingüística que resume lo dicho y muestra una nueva faceta sin violar el principio de cooperación, tratando de mostrar la relación de un tema con el otro o por lo menos de no producir saltos que rompan el sintagma conversacional. Para lograr este efecto se utilizan elementos de cohesión tales como: *A propósito, Hablando de eso mismo, Se me olvidaba*. Cuando no existe una relación entre un tópico y el otro, se abre una negociación entre los participantes con el fin de conseguir un entendimiento mutuo.

En el transcurso de la conversación los hablantes han de desplegar toda una serie de habilidades y estrategias con el fin de ir dotando de sentido al material verbal y no verbal que se va produciendo.

Los principios de cooperación, de relevancia y de cortesía ya citados en el primer capítulo, forman parte de las habilidades y las estrategias utilizadas por parte de los interlocutores a lo largo de la interacción.

- **Acabar la conversación (cierre)**

Acabar una conversación es una tarea delicada. El emisor produce enunciados que indican el final de su participación y para el efecto, resume el contenido total de su participación mediante expresiones como: *Así veo yo las cosas, estamos de acuerdo, esto es necesario hablarlo con más calma*. Con estas expresiones el emisor cierra su participación entregando el turno a su interlocutor. Los interlocutores terminan definitivamente su participación, intercambiando fórmulas de cortesía como: *¡Bueno, que estés bien!, ¡Suerte,*

nos vemos!, ¡Cuídense! La sección de cierre queda articulada por la actuación colaborativa de los interlocutores, sobre la base de una estructura de pares adyacentes⁷.

En la fase de cierre, aparecen combinadas rutinas de agradecimiento, expresiones de deseos positivas hacia el otro o disculpas con saludos.

- **Alternancia de turnos**

El turno de palabra se considera la unidad básica de la organización conversacional. Según Briz (1998, p. 52) el turno es:

Un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante la atención manifiesta y simultánea, es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden.

En cuanto a la alternancia de turnos, Briz (2000, p. 61) precisa:

La alternancia de turnos no predeterminada, es el rasgo definidor de la conversación. Se trata de un mecanismo regulador de la progresión de la conversación, de un hecho estructurado y de control por parte de los hablantes, en general de cualquier discurso dialógico.

La alternancia de los turnos de habla en una conversación, es un proceso continuo y sucesivo, que se rige por los principios de cooperación, de cortesía y de relevancia. Es un mecanismo de orden, de sucesiones establecidas o previstas para decir o recibir algo.

En una conversación, los participantes intercambian los papeles de hablante y oyente, y se organiza a partir de la alternancia de turnos. Para el desarrollo afectivo del proceso de la conversación, existen dos maneras de realizar la distribución de turnos: Quien tiene la palabra

⁷ Según la definición del análisis conversacional, es un intercambio que consta de dos intervenciones de hablantes distintos ligadas por una relación de pertinencia condicional.

selecciona al próximo hablante, nombrándolo, describiéndolo o citando algunas de sus características, (selección prospectiva). Si no selecciona a nadie, los demás miembros deciden al respecto cuando llega el lugar apropiado para la transición (autoselección). Los lugares apropiados para la transición se pueden reconocer por la producción de determinados indicios, como por ejemplo: *Y ya está, eso es todo, ¿tú qué piensas?* Para mantener el canal de la comunicación, los hablantes emiten vocalizaciones para señalar a quien habla que siguen lo que dice, como; *mm, sí-sí*, etc.

En una conversación, los turnos (T) están relacionados entre sí, y constituyen los llamados pares adyacentes que se caracterizan por:

- Constar de dos emisiones.
- Son producidos sucesivamente por hablantes distintos.
- Los miembros de estas secuencias se clasifican como elementos pertenecientes a las clases de primeras partes de par o segundas partes de par.
- La primera parte del par determina la acción lingüística siguiente y selecciona al próximo hablante.

Pares adyacentes típicos son: *saludo/ saludo* (Buenos días/ Buenos días), *pregunta/respuesta* (¿Qué deseas?/ Medio kilo de chuletas de cordero), *agradecimiento/minimización* (Muchas gracias/ No hay de qué).

Así pues, las comunicaciones autogestionadas (expresión oral monológica) y plurigestionadas (interacción dialógica) difieren en varios aspectos. En el cuadro siguiente, presentamos los aspectos esenciales que conforman la diferencia entre la expresión oral dialógica y la expresión oral monológica.

COMUNICACIÓN ORAL	
<p style="text-align: center;"><i>Autogestionadas</i></p> <p>exposición, conferencia, charla, discurso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una sola persona elabora el Texto. Hay una sola voz. 2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.) 4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones. 5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada.... 	<p style="text-align: center;"><i>Plurigestionadas</i></p> <p>diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces. 2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervención, tono, etc.) 3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc. 4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc. 5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres(<i>tú, él, yo</i>), elipsis, etc.

Tabla 7. Comunicación oral autogestionada y plurigestionada según Bygate (1987, p. 139)

En esta tabla, podemos ver, sintetizadas, las diferencias entre las estrategias de *expresión* oral y las estrategias de *interacción* oral. Ahora bien, la comunicación oral plurigestionada no puede realizarse sin una destreza necesaria: la comprensión oral. Por eso, nos parece imprescindible presentar esta destreza que implica el dominio de las destrezas anteriores y que permite al oyente recibir y procesar informaciones emitidas por su interlocutor.

Capítulo III

Aprendizaje Cooperativo en el aula de
E/LE

1. El aprendizaje cooperativo

1.1. Los aspectos históricos del aprendizaje cooperativo

Antes de profundizar en el concepto del aprendizaje cooperativo, vemos conveniente tratar la parte histórica de esta metodología, que forma parte de la pedagogía y la humanidad. Como afirman Ferreiro y Calderón (2006, p. 14):

Es evidente que fue la cooperación entre los hombres la clave de su evolución. El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados, la actividad grupal, son los factores decisivos de la formación del hombre como ser humano.

El hombre, pues, es un ser social por naturaleza lo cual le ha permitido avanzar, modificando su entorno de manera individual como social.

En diversos escritos antiguos entre los que se encuentran la Biblia¹ y el Talmud² aparecen referencias explícitas a la necesidad de colaboración entre iguales. Según Ferreiro y Calderón (2006), para entender este libro, es necesario aprenderlo con un socio, que le facilite el aprendizaje. El filósofo griego Sócrates enseñaba a sus discípulos en grupos pequeños, involucrándolos en diálogos con su famoso “Arte del Discurso”.

También en los tiempos del Imperio Romano, Séneca³ se refería a “qui docet discet”, que quiere decir “cuando enseñas aprendes dos veces”, enfatizando así el valor de enseñar para aprender. En el siglo primero después del Cristo, el educador Quintiliano propuso que “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente” citado por Ferreiro y Calderón (2004, p. 14), esto significa que cuando un aprendiz enseña a sus compañeros, aprenda mejor.

¹ Es el conjunto de libros canónicos del judaísmo y el cristianismo.

² Es una obra que recoge principalmente las discusiones rabínicas sobre leyes judías, tradiciones, costumbres, narraciones y dichos, parábolas, historias y leyendas.

³ Lucio Anneo Séneca: filósofo, político, orador y escritor romano.

I después de Cristo, el destacado educador Quintiliano planteó que “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente” es decir, para él la enseñanza mutua es un beneficio necesario, refiriéndose a la necesidad de que cada aprendiz enseñe a los demás.

Comenius (1592-1694) (citado en Ferreiro y Calderón ,2006), pedagogo del siglo XVII, implementó como condición que el maestro debe aprender mientras enseña y el alumno debe enseñar mientras está aprendiendo. En su famosa obra *Didáctica Magna*⁴ (1657) pone en evidencia una filosofía educativa, en la que tanto maestro como alumno son enseñantes y aprendices. Coloca el alumno como centro del fenómeno educativo en el los maestros, los textos, aulas y métodos están a su servicio.

En el siglo XVIII, los pedagogos Joseph Lancaster⁵ y Andrew Bell⁶ utilizaron en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo que más tarde exportaron a Estados Unidos. La escuela activa de principios del siglo XX promovida por John Dewey (1859-1952), también enfatiza la necesidad de la interacción entre los alumnos y como parte de ella la ayuda mutua y la colaboración. Para este autor, la experiencia es el núcleo de la educación, que le da cada vez más sentido. Para él, La escuela es como un laboratorio que nos permite llevar adelante experiencias educativas. Subraya la importancia de la “cooperación” frente al “individualismo”, la “creatividad” frente a la “pasividad” y el “trabajo manual” frente a las “asignaturas”.

Para Dewey (1915) (Citado en Velásquez Callado, 2013, p. 17):

La competitividad es casi la única medida del éxito, en el sentido negativo del término – una comparación de los resultados en la lección o en el examen para ver qué chico ha tenido éxito superando a los otros [...]. Cuando el trabajo de la escuela consiste simplemente en aprender las lecciones, la asistencia mutua, en lugar de ser la más natural de las formas de cooperación y asociación, se convierte en un esfuerzo clandestino para aliviar al prójimo de sus propias funciones. Cuando se introduce el trabajo activo, todo eso cambia. Ayudar a los otros [...] es simplemente un modo para liberar la capacidad e incentivar el impulso del que es ayudado. Un espíritu de libre comunicación, de intercambio de ideas, sugerencias, resultados, tanto

⁴ La gran didáctica; es en literatura pedagógica una de las obras más leídas.

⁵ Pedagogo inglés (1778-1838).

⁶ Pedagogo escocés (1753- 1832).

de los éxitos como de los fracasos de experiencias previas, se convierte en la nota dominante de la lección.

Hacia mediados de los años 70, también en EE UU, resurge de nuevo el interés por el aprendizaje cooperativo, de la mano de investigadores como los hermanos David y Roger Johnson⁷ y sus colaboradores en el *Cooperative learning Center* de la universidad de Minnesota, en Minneapolis.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo ha sido un elemento clave en la historia de la humanidad, han existido pronunciamientos y acciones prácticas que han enfatizado la necesidad de la interacción y la cooperación entre compañeros para aprender.

Para Ferreiro y Calderón (2006: 17):

El aprendizaje, aunque es un fenómeno individual, se da en un marco social de relaciones, interacciones y de ayuda que implica el afecto mutuo. Todo lo cual hace posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades y destrezas) y un ser (actitudes y valores).

El aprendizaje cooperativo, pues, no es nuevo; la idea del mismo ha estado presente a lo largo de la historia de la educación. La comparación de esta metodología con otras formas de organización del proceso educativo, permite demostrar su eficacia y su eficiencia, esto mediante las diferentes investigaciones experimentales y en acción, así como la reconceptualización teórica que lo fundamenta a base de puntos de vista de la ciencia contemporánea.

1.2. ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

A mediados de los años 80 se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el alumno como aprendiente, lo que produjo un interés renovado en los trabajos de grupo, y en

David y Roger Johnson llamados también los hermanos Johnson, son profesores y co-directores del centro de aprendizaje cooperativo.

la tarea. Desde entonces, el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse en las clases de lenguas extranjeras, como una nueva metodología que abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. El aprendizaje cooperativo es la traducción de *cooperative learning*, un amplio movimiento educativo de marco humanista que surgió en Estados Unidos.

No existe una definición única sobre el aprendizaje cooperativo, al ser un concepto que agrupa diversos métodos que pretenden transformar la actividad grupal en cooperativa. Existen distintos estudiosos o expertos que incluyen en sus análisis aquellas ideas más fundamentales que consolidan la esencia del aprendizaje cooperativo. Por un lado situar a Kagan (1994) que afirma que la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes; es decir, al trabajar en equipo, no significa que todos los miembros han contribuido en el resultado de este trabajo, por esta razón hay que distinguir entre los diferentes resultados obtenidos realizando una tarea cooperativa, que pueden ser productos de un trabajo individual.

Por otro lado, algunos autores, como Johnson, Johnson y Holubec, (1999) Citado por Pedreira Villar (2014), hacen referencia al uso didáctico de equipos reducidos de alumnos/as para trabajar en aprendizaje cooperativo señalando que es conveniente para aprovechar al máximo la interacción entre ellos/as con el fin de maximizar el aprendizaje conjunto intergrupalmente

En ambas concepciones existe un mismo componente, la interacción. La Real Academia Española (2001) entiende la palabra interacción como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Esto nos lleva a considerar un principio cuyo enfoque de enseñanza consiste en una acción entre dos o más personas que propicia que cada uno mejore en su aprendizaje y en el del otro o de los demás. Igualmente nos referimos a la existencia de unos objetivos interrelacionados que dependen los unos de los otros, es decir, cada uno alcanzará los objetivos propuestos si los demás alcanzan los suyos.

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

El Aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. En esta cooperación están comprendidos la solidaridad y la unión de esfuerzos, así como el establecimiento de acuerdos a través del diálogo y la búsqueda de una convivencia armónica.

Cohen afirma que (1994, p.3) “el aprendizaje cooperativo es una práctica pedagógica que facilita el aprendizaje promoviendo el pensamiento y la conducta social”.

Ligados al concepto de aprendizaje cooperativo, esta misma autora sostiene que deben darse dos fenómenos en el aprendizaje grupal: la delegación de autoridad por parte del profesor y la, necesidad percibida del otro.

i. *Delegar la autoridad:* implica, una vez que el profesor ha asignado a los alumnos a los grupos, les permiten actuar por sí mismos, cometer errores, hacerles responsables de alguna parte del trabajo, concederles libertad para que afronten la tarea del modo que consideren más oportuno. El hecho de delegar autoridad no significa perder el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor siempre mantiene el control sobre el qué y el cómo aprenden los alumnos, si bien lo hace de un modo ciertamente distinto al tradicional de la supervisión directa del trabajo. El profesor no pierde su posición de autoridad dentro de la clase por el contrario, orienta la tarea, establece las reglas, entrena a los alumnos para que sean capaces de respetar las normas cooperativas, los asigna a los grupos y, lo más importante, les ayuda a responsabilizarse del producto final de su trabajo.

ii. Un segundo rasgo fundamental del aprendizaje cooperativo radica en que todos los componentes del grupo se necesitan en algún grado para completar la actividad.

Olsen y Kagan (1992) citado por Richards y Rodgers, (2003, p. 189) afirma que:

El aprendizaje cooperativo es una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

Para estos autores, el aprendizaje cooperativo se entiende como una nueva metodología que recomienda que cualquier actividad que se hace en el aula, el alumno debe ser responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros. Su base es la necesaria ayuda entre los demás.

Johnson y sus colaboradores (1999:14) añaden:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de "10" que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Johnson y sus colaboradores, apoyan la idea de los buenos resultados obtenidos por parte de los alumnos, cuando trabajan juntos. Es lo que hemos observado durante nuestras actividades cooperativas realizadas en nuestras aulas, que detallaremos más adelante. Pues la cooperación frena el aprendizaje individualista y competitivo, donde el alumno trabaja por cuenta propia.

1.3. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Frente a la necesidad de organizar la enseñanza, surgen estrategias y métodos pedagógicos como procesos que permiten contextualizar e instrumentalizar los objetivos y contenidos de aprendizaje en actividades de formación. La estrategia de trabajar y aprender en conjunto ha sido bastante usada y difundida, aunque sólo recientemente comienza a cobrar auge y a ser tema de investigación. Al respecto, este punto pone a su disposición dos estrategias pedagógicas cuya diferencia fundamental se basa en quien ejerce preponderantemente el control del proceso de aprendizaje: las estrategias cooperativas y las estrategias colaborativas, a través de las cuales es posible organizar sus actividades de enseñanza

Algunos autores utilizan los términos “cooperativo” y “colaborativo” sin hacer distinción, para significar los procesos de trabajos al interior de un grupo; es decir que los alumnos trabajan de manera interactiva en la realización de tareas de aprendizaje comunes. No obstante, para muchos autores estos dos procesos de aprendizaje se diferencian principalmente en el protagonista: en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Según Bruffee (1995) describir el aprendizaje cooperativo y el colaborativo como complementarios es subestimar ciertas diferencias importantes entre ambos: es decir que algunas tareas propuestas por la pedagogía del aprendizaje colaborativo disminuye los resultados beneficiosos del aprendizaje cooperativo.

Bruffee (1995, p. 5) añade que:

El aprendizaje colaborativo tiene como finalidad que los estudiantes no dependan del profesor como una autoridad en la materia, en los contenidos de aprendizaje y en los procesos de investigación del grupo; por tanto, el profesor no es una persona que se responsabiliza del grupo y lo dirige, sino que es un miembro más del grupo que busca conocimientos y significado para la resolución de problemas y las propuestas de investigación.

Para el mismo autor, la meta del aprendizaje se difiere de un enfoque a otro; para el aprendizaje cooperativo la meta consiste en trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución, en la del trabajo colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes. Añade que, mientras que la educación cooperativa puede ser apropiada para los niños, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para los estudiantes universitarios.

Herrera, Ortiz y Ramos, (2009) citado por Callado (2013, p. 52) afirman que:

Las diferencias básicas consisten en que en el aprendizaje cooperativo el docente es responsable del diseño y estructuración del objetivo de formación y de las estrategias, y por lo tanto tiene una mayor responsabilidad en la evaluación, mientras en el aprendizaje colaborativo el profesor cumple una tarea de mediador y orientador del estudiante para la concertación de los objetivos, constituyéndose en un sujeto más de aprendizaje.

Colaborar significa trabajar con otros, donde la imagen de los estudiantes se asocia al trabajo por parejas o en pequeños grupos para lograr unas metas compartidas de aprendizaje. La colaboración quiere que cada miembro, de manera individual, sea responsable de alcanzar un objetivo; pues, los alumnos toman la responsabilidad de su propio aprendizaje, pero también el de los otros miembros del grupo; todos toman parte de manera voluntaria y espontánea, y la contribuciones son en la misma medida en que cada uno está dispuesto a dar. En el aprendizaje colaborativo, el profesor actúa como un facilitador proporcionando apoyo sin dirigir al grupo para que entre los alumnos se produzca una colaboración en la búsqueda de las soluciones correctas.

La cooperación reposa sobre la distribución de tareas y responsabilidades al interior de un grupo por alcanzar un objetivo. El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos trabajen en una tarea común, compartiendo información y apoyándose los unos a los otros. El profesor mantiene su rol tradicional de experto en la materia y autoridad en la clase, designa y asigna las tareas de aprendizaje del grupo, dirige el tiempo y los recursos y dirige el aprendizaje de los estudiantes comprobando si todos los alumnos están sobre la tarea y el grupo trabaja adecuadamente.

Esta diferenciación entre aprendizaje colaborativo y cooperativo nos permite comprender por qué el aprendizaje cooperativo suele utilizarse con estudiantes de nivel principiante, y el aprendizaje colaborativo con estudiantes de niveles superiores.

El cuadro siguiente (citado por Fabra, 1994) resume las diferencias existentes entre ambas estrategias pedagógicas, en relación con múltiples aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VARIABLES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZACIONALES	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Objetivo pedagógico	Hacer aprender la materia prescrita y desarrollar las habilidades de colaboración.	En el marco de objetivos generales, ayudar al estudiante a alcanzar el propósito y sus objetivos personales sobre una base voluntaria y exploratoria; ayudarle a aprender a su manera
Objetivo de Aprendizaje	Propósito común e impuesto, aprendido colectivamente a través de la realización de actividades estructuradas y las tareas predeterminadas.	Objetivo compartido por los estudiantes involucrados en el proceso, pero alcanzados de manera individual, en función de los intereses particulares
Contenido	Contenido estructurado y presentado por el formador.	Estructura a descubrir, a explorar y a elaborar por el estudiante sobre una base individual y en grupo
Control/autonomía	Control ejercido por el formador para paliar la falta de autonomía.	Control dejado al estudiante según su madurez para animar el funcionamiento autónomo.
Situación de aprendizaje	Aprendizaje en equipo. Convergencia frente a la realización de un trabajo colectivo.	Aprendizaje individual, pero compartido de los recursos del medioambiente. Utiliza el trabajo realizado en grupo para aprender.
Actividad pedagógica	Estructura impuesta. Desarrollo guiado de exploración y de descubrimiento.	Estructura flexible y abierta. Recorrido libre para la exploración y el descubrimiento.
Tarea	Distribuidas entre los estudiantes por el formador.	Realizadas por todos, cada uno a su manera. Sin excluir la posibilidad de realizar una tarea compartida.
Interdependencia	Interdependencia animada. Presente en todas las etapas, para todas las tareas y todos los planes.	Interdependencia estimulada sobre el plano social y promoción para compartir los recursos humanos y materiales.
Composición del grupo	Decisión del formador según la situación y el perfil del grupo.	Decisión del estudiante que, de acuerdo con el formador, elige sus socios.
Organización del grupo	Formal, metódico sistemático.	Informal y flexible.
Participación	obligatoria	Voluntaria y espontánea.
Responsabilidad del formador	Organiza, supervisa, guía y encuadra el aprendizaje. Facilita el acceso a los recursos.	Facilitador: Proporciona ayuda sobre la demanda; anima al grupo solamente cuando hay una necesidad expresada. Es un recurso entre muchos otros.

Responsabilidad del estudiante	Responsable de la tarea que le ha sido confiada y, cuya ejecución debe ser coordinada con las de los demás miembros.	Responsable de su aprendizaje, pero también comprometido con el grupo.
Evaluación	Sumativa. Trata sobre la producción final del equipo. Calificación grupal. Evaluación de los roles ejercidos por los estudiantes. Reflexión sobre el desarrollo del grupo.	Formativa. Se centra sobre los conocimientos. Diagnóstico individual de estrategias metacognitivas y de procesos de aprendizaje. Apreciación de los estudiantes del funcionamiento sociocognitivo del grupo (cohesión y productividad).

Tabla 8. Características diferenciadoras entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo

El aprendizaje cooperativo y el colaborativo comparten una serie de puntos en común entre los que destacan (Kirscher, 2001) citado por Callado (2013, p. 56)

- El aprendizaje se lleva a cabo de forma activa.
- El docente, más que un transmisor de conocimientos, se convierte en un facilitador de ese aprendizaje.
- La enseñanza y el aprendizaje son experiencias compartidas entre el docente y los estudiantes.
- Los estudiantes participan en actividades que se desarrollan en pequeño grupo.
- Los estudiantes deben responsabilizarse de su aprendizaje.
- A través de la discusión, el debate y el intercambio de ideas en pequeños grupos se busca mejorar la capacidad para reflexionar sobre las propias premisas y procesos de pensamiento.
- Los estudiantes se benefician del apoyo y la ayuda de sus compañeros en un intercambio recíproco.
- Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo mediante procesos de búsqueda del consenso.

Para sintetizar esta diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, Pujolás (2008) afirma que:

La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad y de ayuda mutua que hace la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda a nivel afectivo.

1.4. El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo

Como profesores no tenemos que confundir el aprendizaje cooperativo con otras formas de aprendizaje grupal, ya que un aprendizaje en grupo no tiene por qué ser un aprendizaje cooperativo.

Al realizar tareas en clase, el profesor y los alumnos ponen en marcha diferentes estructuras de aprendizaje; que son elementos que toman características propias, según que sea individualista, competitivo o cooperativo. El grupo clase puede ser un grupo clase con: estructura de aprendizaje individualista, estructura de aprendizaje competitivo y estructura de aprendizaje cooperativo.

1.4.1. Estructura de aprendizaje individualista:

Existen momentos en los que los esfuerzos individuales son necesarios. La planificación de una actividad, la reflexión sobre los propios éxitos, la memorización de un tema, la escritura de un artículo, son actividades que suelen ser más beneficiosas cuando se realizan en soledad. Gavilán y Alario (2010:109) afirman que:

No cabe duda de que aprender a hacer las tareas por uno mismo es necesario y aparece como un objetivo escolar en cualquier sistema educativo. Ser capaz de trabajar por uno mismo cuando es necesario es una aptitud conveniente. La autonomía es un importante valor que alcanzar; pero no es el único.

El aprendizaje individualista es cuando el alumno aprende de acuerdo a sus posibilidades personales, consiguiendo sus propios objetivos; el alumno se centra únicamente en la realización de su tarea y en conseguir, a nivel individual, los resultados previstos. Por tanto el hecho de que un alumno consiga o no los objetivos no influye de ningún modo en que sus compañeros los alcancen o no. De esta manera cada estudiante perseguirá su propio beneficio sin tener en cuenta el de sus compañeros de clase. Así, la recompensa viene determinada por el trabajo de cada persona, sin tener en consideración los trabajos de los demás.

En esta estructura el alumno debe evitar cualquier tipo de interacción con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno. Sólo interactúan con el profesor, que es quien resuelve sus dudas o los problemas encontrados durante la realización de las tareas.

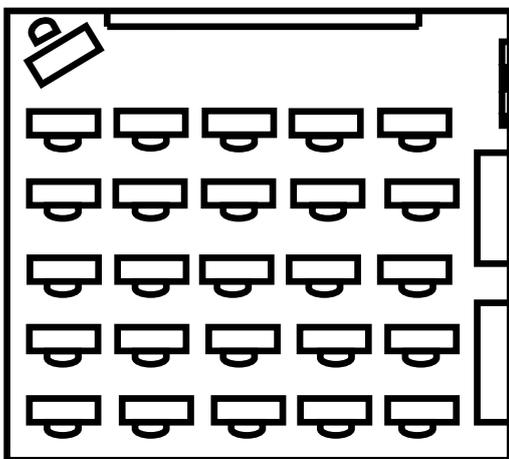


Figura 3. Clase organizada de forma tradicional

1.4.2. Estructura de aprendizaje competitivo

El aprendizaje competitivo es una forma de aprender fijando en lo que hacen los demás, para ver quién es el primero de la clase. En las situaciones competitivas los estudiantes compiten entre sí para lograr los resultados previstos. Esto implica que un mejor rendimiento de un alumno o grupo de alumnos conlleva, necesariamente, que el rendimiento de los demás sea menor. Un estudiante alcanzará el objetivo si los demás no lo logran. Por tanto, cada

persona perseguirá los resultados que, siendo beneficiosos para él, sean perjudiciales para los otros compañeros con los que está compitiendo.

Para Gavilán y Alario (2010), los estudios demuestran que establecer una situación competitiva es aconsejable sólo bajo ciertas condiciones, como por ejemplo haber enseñado previamente al alumnado una serie de habilidades sociales y saber mantener actitudes positivas hacia el hecho de competir.

1.4.3. Estructura de aprendizaje cooperativo

Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los integrantes de sus grupos. El aprendizaje cooperativo es el uso en educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. En este tipo de aprendizaje, el estudiante suele proponer dos metas: por una parte conseguir algo personal útil incrementando la propia competencia y, por otra, contribuir a que los compañeros también lo logren. La causa de su éxito en el trabajo de clase la atribuye tanto a su esfuerzo personal (motivación interna) como al esfuerzo realizado por los compañeros del grupo. Como afirma Pujolas (2011: 127):

En una estructura de la actividad cooperativa, un estudiante consigue la doble finalidad que persigue (aprender lo que el profesor o la profesora le enseña y contribuir, a través del trabajo en equipo, a que lo aprendan también sus compañeros y así aprender a trabajar en equipo como un contenido más que debe aprender) solamente si los demás consiguen también alcanzar este doble objetivo.

El aprendizaje cooperativo es trabajar en pequeños grupos, heterogéneos, en lo que los alumnos se agrupan para ayudarse y animarse mutuamente para mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. El efecto que esta estructura provoca es la cooperatividad entre los estudiantes en el acto de aprender.

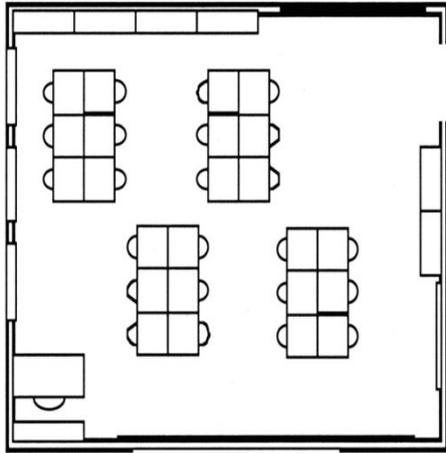


Figura 4. Clase organizada de forma cooperativa

Los tres tipos de estructura descritos pueden implementarse de manera aislada o combinada. Cada una de ellas puede ser adoptada para distintos tipos de enseñanza-aprendizaje. La única dificultad consiste en saber manejarlas de forma constructiva dentro de un contexto de respeto y cooperación.

2. Fundamentación del Aprendizaje Cooperativo

En los últimos años han surgido en diferentes países distintas propuestas de aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo por diferentes autores desde distintos campos de la pedagogía y la psicología social.

A continuación, vamos a definir diferentes concepciones más significativas de distintas teorías y sus aplicaciones con el aprendizaje cooperativo.

2.1. Teoría Genética⁸ de Piaget

Las teorías de Piaget han marcado un antes y un después en la educación, ya que han influido en múltiples aspectos: selección de contenidos, secuenciación de estos, fundamentos metodológicos, etc. la teoría genética de Piaget y su posterior desarrollo a través de la escuela de psicología social de Ginebra es una de las grandes fundamentaciones teóricas de la

⁸ Teoría Genética: Parte de la biología que estudia las leyes de la herencia y de todo lo relativo a ella.

pedagogía actual. Por lo que la fundamentación de la metodología cooperativa no debiera entrar en notable contradicción con ella.

Cuando Piaget refleja la importancia de la interacción social para el desarrollo de las estructuras superiores tales como el razonamiento y la creatividad, explica dicho desarrollo intelectual como el resultado de un proceso adaptativo: el proceso de reorganizar las estructuras cognitivas para reencontrar el equilibrio que se ha producido en su interacción con el ambiente. Dicho esfuerzo se especifica en los procesos de *asimilación* de la experiencia y *acomodación* de las estructuras de acuerdo con el conocimiento previo.

Piaget (199, p. 18) afirma que “el aprendizaje es la modificación de los conceptos previos, pero además, se integran conceptos nuevos aprendidos con los que ya poseen”.

La teoría de Piaget pone en evidencia la construcción de los conocimientos por parte del alumno que es el verdadero protagonista de su aprendizaje.

William y Burden (1999, p. 31) añaden que:

Piaget alega que para aprender significativamente es necesario la confrontación del sujeto con el contenido de enseñanza, además argumenta que el desarrollo cognitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento.

Según la escuela de Ginebra (citado en Torrego y Negro, 2012), la interacción entre iguales⁹ es una condición necesaria para este desequilibrio .el factor social tiene un papel primordial en el conflicto cognitivo. El progreso intelectual es debido a la interacción social.

El núcleo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción social, ya que el conocimiento se construye cuando interactúan dos o más personas. Al trabajar en grupo, nos confrontamos con diferentes puntos de vista, lo que a su vez nos permite centrar nuestra atención en estas divergencias, es lo que Piaget llama la descentración cognitiva, que provoca el conflicto sociolingüística movilizandoo las estructuras intelectuales existentes que dan lugar al progreso intelectual.

⁹ la interacción entre iguales: Los estudiantes aprenden del mismo modo, en el mismo tiempo y por los mismos procedimientos.

2.2. Teoría sociocultural de Vigotsky

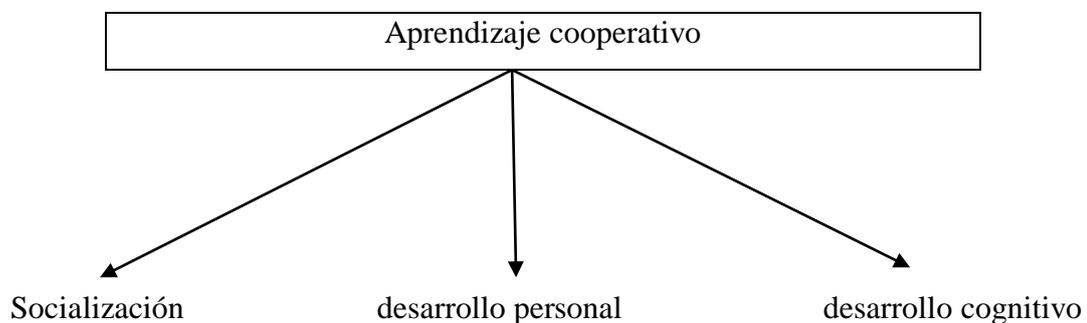
La teoría sociocultural ha conocido una importante difusión en las últimas décadas. Esta teoría parte de las ideas y postulados de psicólogo ruso Lev Vygotsky y ha tenido numerosos continuadores como Elkonin Davidov o Wertsch, entre otros.

Según Vygotsky, citado por Ferreiro y Calderón (2006, p. 36): “la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre”. Desde la perspectiva vigotskiana, la educación y el desarrollo son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados. Son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja y dinámica que se da desde el primer día de vida entre la mamá y el niño. El concepto más conocido de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Para Torrego y Negro (2012), el nivel de desarrollo real es lo que somos capaces de hacerlo por nosotros mismos, y el desarrollo potencial, está determinado por la capacidad de hacer algo con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz.

Según Vygotsky, en la medida en que un sujeto se mueva de su nivel real, actual, a uno posible, potencial-inmediato, hay adquisición de conocimientos, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes y valores, por tanto, educación y desarrollo. Es evidente, que la educación es moverse de un lugar a otro deseado, pero para esto se requiere relaciones interpersonales, de comunicación que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento a través de un mediador que ofrece las orientaciones, sugerencias y ayuda necesaria para que se logre los efectos deseados. En otras palabras, la concepción integral de desarrollo humano de Vygotsky y su posición entorno a la relación educación-desarrollo, fundamentan la propuesta de un aprendizaje cooperativo.

Según Ferreiro, R. y Calderón M. (2006), la fundamentación Vogotskiana del aprendizaje cooperativo se evidencia en la práctica por:

- La importancia que le da a las relaciones sociales entre iguales para aprender y, por tanto, para el desarrollo de la personalidad.
- El énfasis en propiciar las relaciones entre iguales, auspiciando así la intersubjetividad, la comunicación y el dialogo, lo que hace posible el proceso de internalización, es decir, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- El papel que desempeña el maestro, como mediador entre el sujeto o los sujetos que aprenden y el contenido de enseñanza, sin limitar este concepto a conocimiento, e incluyendo en el mismo tanto habilidades intelectuales y sociales, como actitudes y valores.
- El empleo de “instrumentos”, esto es, el papel que desempeña el lenguaje y las diferentes actividades (procedimientos, herramientas) programadas para aprender.
- La importancia que le confiere a lo social, a las habilidades sociales y al desarrollo emocional para aprender.
- La relevancia que tiene la interacción social, y más concretamente, la cooperación. Como dice Vigotsky, lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de otro, lo podrá hacer solo después, por evidenciarse conscientemente o no la zona de desarrollo potencial y, lo que es más importante, el movimiento de un nivel de entrada a otro superior más complejo, que significa un avance de salida.



Figua 5. Líneas de influencia del aprendizaje cooperativo

2.3. Teoría de la Interdependencia social de los hermanos Johnson

Para Torrego y Negro, (2012), la teoría de la interdependencia social es fundamental para la justificación del aprendizaje cooperativo, ya que entre otras cosas, apunta específicamente a fundamentar las situaciones de cooperación en el aula. Fue fundada por David y Rogers Johnson, quién formulaban la interdependencia social alrededor de 1970. A partir del análisis de las posibles interacciones entre individuos de una tribu analizan las diferentes modalidades de relación entre los alumnos de un grupo y las consecuencias de las mismas. El postulado principal es que dichas estructuras de relación o interdependencia social de un grupo determinan el aprendizaje de sus miembros. Es decir, dependiendo del tipo de relación que el docente establezca entre estudiantes, así será el tipo de interacción entre ellos. Estas interacciones determinan la oportunidad de éxito de cada miembro y por lo tanto influyen en el esfuerzo y resultado para aprender.

En los años 70, en los Estados Unidos, Johnson, uno de los representantes más importantes que contribuyeron a la implantación de la cooperación en el ámbito escolar, describe tres situaciones con las que el individuo se enfrenta durante su vida. En la educación nuestro deber es enseñarles las estrategias que les pueden servir para que puedan hacerse con cada situación.

En una situación *cooperativa* los objetivos de los participantes se encuentran estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda llegar a sus objetivos si y solamente si los otros consiguen los suyos. [...] En una situación *competitiva* los objetivos de los participantes también se encuentran relacionados, pero de forma excluyente: un participante llega a la meta si y solamente si los otros no consiguen los suyos. [...] Finalmente, en la situación *individualista* no hay ninguna relación entre los objetivos que se proponen conseguir los participantes: el hecho de que un participante llegue o no al objetivo fijado no influye en el hecho de que los otros participantes consigan o no los suyos 2 (Johnson, 1978 en: Rué, 1991, p. 46).

David y Roger Johnson, citado por Torrego y Negro (2012) hablan de tres tipos de interdependencia: positiva (cooperación), negativa (competencia), ausencia de interdependencia (esfuerzos individualistas).

- La interdependencia positiva: es aquella en la que es necesario la colaboración de todos para alcanzar Los objetivos del grupo y da como resultado una interacción promotora en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos de los otros por aprender.
- La interdependencia negativa: la interacción entre los alumnos es de oposición, ya que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás no los alcanzan.
- Por último, si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas) no hay interacción, ya que las personas trabajan de manera interdependiente, sin intercambio.

La relación que esta teoría tiene con el aprendizaje cooperativo es la siguiente:

El aprendizaje cooperativo es una metodología que facilite la creación de dinámicas cooperativas en el aula, que permite una correlación positiva entre las metas de los alumnos, así, cada uno de ellos trabaja cooperando con el resto del grupo buscando el objetivo común de maximizar el aprendizaje de todos los miembros.

Según Torrego J.C., Negro A. (2012, p. 58) La interdependencia positiva que se da en situaciones cooperativas favorece el desarrollo de:

- La responsabilidad individual y grupal.
- El fomento de las interacciones personales dirigidas a la promoción del aprendizaje.
- Situaciones que permiten la democratización de las oportunidades de éxito.
- El desarrollo de las habilidades sociales necesarias para realizar esas tareas. Con el aprendizaje cooperativo , y para que éste se pueda realizar, se produce el desarrollo de una serie de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, el tratamiento constructivo del conflicto, el apoyo y la ayuda mutua, etc.

2.4. Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel nos aporta el concepto de que un aprendizaje es significativo cuando una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y dotándose de significado con los conocimientos previos de la persona que aprende. Según Torrego y Negro (2012) el AC facilita la relación significativa de la nueva información, ya que la interacción en el grupo facilita el acercamiento y la adecuación de los

contenidos a los conocimientos previos, facilita su elaboración, reestructuración, etc. Así como la asimilación de estrategias de aprendizaje.

Ausubel enfatiza la concepción del alumno como un agente activo, que construye su propio conocimiento a partir de sus conocimientos previos. Por ello, la teoría del aprendizaje significativo es constructivista: concibe al niño como un constructor del conocimiento.

El aporte de Ausubel (1987) se refiere a la clasificación de los tipos de aprendizaje, por repetición, por recepción, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo, los que no son excluyentes ni dicotómicos y cualquiera de ellos puede llegar a ser significativo.

El aprendizaje significativo hace referencia a la capacidad del ser humano de adquirir y manejar nuevos conocimientos a través de saberes o experiencias propias.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que:

- el aprendizaje tenga sentido para el alumno;
- la información que se presenta está estructurada con cierta coherencia interna (significatividad psicológica);
- el alumno disponga de las estrategias necesarias tanto para el procesamiento de la nueva información como para el recuerdo (activación) de sus conocimientos previos.

El aliciente y la calidad de las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo son dignos de mención. Todavía queda mucho por aprender sobre cómo, por qué y en qué condiciones el aprendizaje cooperativo aumenta el logro de los alumnos, pero es evidente que, en ciertas circunstancias bien definidas, puede tener efectos importantes y coherentes para todos.

2.5. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Según Gardner (1983-1988) citado por Chispugsi (2012, p. 74) “la inteligencia es la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, para crear productos o para ofrecer servicios dentro del ámbito cultural”.

La teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner aporta una visión de la inteligencia distinta a la que estamos acostumbrados habitualmente. Para Torrego y Negro (2012) la

principal aportación de esta teoría es considerar la inteligencia no como una entidad unitaria, sino como suma de diversas inteligencias (ocho) con características y evolución propia.

Para Gardner (2001), el ser humano tiene al menos, ocho inteligencias diferentes que:

- tienen una **localización específica** en el cerebro,
- poseen un **sistema simbólico** o representativo propio,
- tienen una **evolución característica** propia y
- pueden ser **observables** en genios, prodigios y otros individuos excepcionales.

Estas inteligencias son:

- *Inteligencia verbal-lingüística:* es comunicar de manera eficaz, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Lecturas, discusiones, uso de libros, juegos de palabras, debates, memorizaciones. Esta inteligencia la tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores.
- *Inteligencia lógica-matemática:* es la capacidad de solucionar problemas científicos de manera rápida. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, puzles, cálculos, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas.
- *Inteligencia espacial:* es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
- *Inteligencia musical:* es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Los estudiantes que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías.
- *Inteligencia intrapersonal:* nos permite comprender y trabajar con los demás. No está asociada a ninguna actividad concreta.

- *Inteligencia interpersonal*: la que nos permite entender a los demás. . Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. La tienen los alumnos que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.
- *Inteligencia de Corporal- cinestésica*: es la capacidad de utilizar el propio cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes.
- *Inteligencia naturalista*: es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Contiene habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. Se da en los alumnos que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

Para Torrego y Negro (2012) El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo.

El aprendizaje cooperativo contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que, por una parte aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias; y por otra parte, ofrece al grupo un entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

Favorece también la flexibilización de la intervención educativa, adaptándola a las necesidades de alumnos con inteligencias distintas. Dentro de los grupos la información puede ser procesada de formas diversas, lo que facilita la comprensión de los contenidos por parte de todos.

3. Características del Aprendizaje Cooperativo

Los trabajos llevados a cabo por numerosos investigadores en el campo del Aprendizaje cooperativo, entre los que se destaca a los hermanos Johnson (1994), citado por Gavilán y Alario (2010), consideran cinco elementos básicos sin los cuales no es posible formar un grupo cooperativo. Son los siguientes:

- Interdependencia positiva
- Responsabilidad personal y rendimiento individual
- Interacción promotora, cara acara
- Habilidades sociales
- Evaluación periódica

3.1. Interdependencia positiva

Constituye el elemento básico de las situaciones de cooperación, ya que marca la diferencia entre el trabajo en grupo y el trabajo en grupo cooperativo. Para Gavilán y Alario (2010) “la interdependencia constituye el núcleo de aprendizaje cooperativo”.

Por interdependencia positiva se entiende la percepción de estar vinculado a otros de tal manera que no sea posible aprender a menos que el resto lo haga y viceversa. Tiene que ver, sobre todo, con las metas que comparten los miembros del grupo, que deben especificarse con detalle en cada actividad para que los alumnos tengan claro que son responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del sus compañeros, ya que la consecución de dicha meta a depender del trabajo conjunto de todos y no únicamente del esfuerzo individual.

En las clases estructuradas de manera individual no existe interdependencia entre sus miembros, cada persona trabaja de manera independiente sin interactuar con sus compañeros; en las clases competitivas se da una interdependencia negativa, en la que el éxito de unos supone el fracaso de los otros; es en los grupos cooperativos donde se produce la

interdependencia positiva. Esta última respondería a ideas como las:” lo que yo aprenda o haga para resolver o completar una tarea te ayudará a ti en tu propio aprendizaje y viceversa” “trabajar y aprender contigo me beneficia” (Torrego y Negro, 2012, p. 27).

En muchas actividades grupales a las que falsamente se les atribuye el calificativo de actividades “cooperativas”, cuando en realidad son simplemente trabajos en grupo, como indica Johnson y Johnson, (1999), citado por Torrego y Negro (2012, p. 27) al hablar de “pseudogrupo” y “grupo de trabajo tradicional”:

Un pseudogrupo de aprendizaje es aquel cuyos integrantes deben trabajar juntos pero que no tienen interés en hacerlo. Se reúnen, pero no quieren trabajar en común o ayudarse a tener éxito. Con frecuencia, sus integrantes obstruyen o interfieren el aprendizaje de los demás, se comunican y coordinan pobremente, se confunden entre sí, haraganean e intentan evitar trabajar y dejan que los demás hagan las cosas por ellos.

Un grupo de aprendizaje tradicional es aquel cuyos integrantes han aceptado que deben trabajar juntos pero no creen que hacerlo les brinde muchos beneficios. El nivel de interdependencia es muy escaso. Las tareas se estructuran de tal manera que haya muy poco trabajo en conjunto. Los integrantes del grupo no se responsabilizan del aprendizaje de sus compañeros. Interactúan fundamentalmente para compartir información y aclarar cómo se deben hacer las tareas. Luego, cada uno hace el trabajo solo y sus logros se reconocen y recompensan individualmente.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) Citado por Carlos Velázquez Callado (2013, p. 62).

En las situaciones de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo aprendan. La expresión técnica que utilizamos para referirnos a esta doble responsabilidad es interdependencia positiva.

Según Gavilán y Alario (2010, pp. 121-122) para lograr una independencia positiva es necesario:

- a. Asignar al grupo una tarea clara y concreta, que debe ser realizada entre todos sus componentes. Es conveniente establecer roles interdependientes, como por ejemplo, unos se ocupen del mantenimiento de auténticas relaciones de trabajo; otros, de comprobar que lo que se está haciendo, está siendo comprendido por todos los miembros del grupo; otros, de ajustarse al tiempo previsto para la realización de la tarea; y así, entre todos, alcanzar la meta propuesta.
- b. Asegurar que nadie puede alcanzar la meta a menos que todos los componentes la alcancen: establecer una meta interdependiente.
- c. Garantizar una recompensa para todos los miembros del grupo que se verá modificada por la calidad de sus esfuerzos individuales.

3.1.1. Tipos de interdependencia positiva

Según Prieto Navarro (2007) los tipos de interdependencia positiva son:

3.1.1.1. Interdependencia de recursos:

Cada miembro del grupo dispone solo de una parte de los recursos necesarios para completar la tarea. El grupo debe, por tanto, establecer procesos que permitan el compartir los recursos y la información para que todos y cada uno de sus miembros alcancen el objetivo asignado.

3.1.1.2. Interdependencia de roles:

Exige la asignación de funciones concretas a los alumnos dentro de los grupos; Cada miembro del grupo desempeña un papel o rol en el desarrollo de la actividad, de forma que estos roles se complementan para favorecer el éxito de la misma. Algunos ejemplos de roles son el encargado del material, el anotador o el responsable del tono de voz.

3.1.1.4. Interdependencia de tarea:

Se refiere a la necesidad de que un alumno del grupo realice la parte de la actividad que le corresponde porque de no ser así los otros compañeros no pueden realizar las suyas, por ser posteriores. La tarea se encadena de forma que cada miembro del grupo completa una parte, que resulta imprescindible para el paso a la siguiente. El equipo debe evaluar positivamente cada parte de forma inmediata y todos tienen que estar de acuerdo con lo que se ha realizado antes de continuar.

3.1.1.4. Interdependencia de recompensa:

El esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros debe ser observado, reconocido y festejado. La interdependencia de recompensa implica que los alumnos compartan, de algún modo, las puntuaciones que obtienen por un producto cooperativo.

3.2. Responsabilidad personal y rendimiento individual

La responsabilidad individual consiste en que cada miembro del grupo es responsable para completar su parte del trabajo. Su finalidad básica es la de evitar la falta de compromiso en el aprendizaje por parte de algunos estudiantes. En un grupo cooperativo cada miembro se considera responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Y tiene que asumir una doble responsabilidad: grupal e individual.

Como resultado de participar en un grupo cooperativo, la aportación de cada uno tiene que ser perceptible, además de tener que ser cualitativamente equivalente entre todos. El alumno por su parte debe progresar, mejorar su rendimiento con relación a su punto de partida y a sus capacidades.

De este modo, todos los integrantes de un grupo cooperativo tienen que asumir una doble responsabilidad: grupal e individual. Como resultado de participar en un grupo cooperativo se debe esperar un producto colectivo, pero cada alumno también debe progresar, mejorar su rendimiento, con relación a su punto de partida y a sus capacidades.

Para Johnson y Johnson (1999, p. 21)

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para luego desempeñarse mejor como individuos.

Para garantizar la responsabilidad individual, evitando que unos alumnos limiten el aprendizaje de otros, pueden resultar útiles las siguientes estrategias generales (Prieto Navarro, 2007):

- Evaluar individualmente a los alumnos.
- Proponer un intercambio de ideas, de forma oral o escrita, en el que todos participen.
- Pedir a cada alumno una contribución específica al producto grupal.
- Elegir al azar a algún estudiante para que describa lo que se ha hecho en el grupo en el transcurso de la actividad;
- Crear un espacio en el que los alumnos compartan con sus compañeros lo que han aprendido a partir de otras fuentes que ellos no han manejado;
- Asegurar que cada uno asume su tarea, ya que en caso de no hacerlo se resiente el aprendizaje del resto.

La responsabilidad grupal se consigue cuando el grupo se responsabiliza de alcanzar sus objetivos, y la individual cuando cada miembro asume la responsabilidad de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Al hacer responsable a cada alumno, se evita que, los mejores estudiantes se responsabilicen del trabajo de todo el grupo y acaben haciendo ellos solos todo el esfuerzo para conseguir una buena nota final, o que, por otra parte, los peores estudiantes dejen que los otros hagan todo el trabajo sabiendo que también así tendrán una buena nota final sin que esto les haya supuesto el mínimo esfuerzo.

Por tanto, y según Gavilán y Alario (2010) se debe dar una doble evaluación; de la responsabilidad del grupo y evaluación de la responsabilidad individual, para evitar el camuflaje de personas que van a rastras del grupo, aprovechándose del trabajo de los demás. Para facilitar esta doble responsabilidad es aconsejable:

- Formar grupos de tamaño reducido. Cuanto menor es el grupo mayor es la responsabilidad individual.
- Pasar pruebas individuales a los integrantes de cada grupo.
- Observar la participación de cada persona y su contribución al trabajo del grupo.

El profesor por su parte, puede controlar y averiguar la responsabilidad y el rendimiento individual de los alumnos a través de las siguientes estrategias, citado por Torrego y Negro (2012):

- Supervisión continua por parte del profesor: con actitudes y frases del tipo: “¿Cómo habéis llegado a la respuesta?”, “¿Qué has aportado tú al trabajo grupal?”.
- Asignando *roles específicos* dentro del grupo que tienen como objetivo motivar para la participación y la acción responsable de todos los miembros.
- A través de *estructuras simples* que intentan sostener esta responsabilidad individual, junto con la interdependencia en la tarea. Por ejemplo “cabezas pensantes”.
- Reforzando la reflexión y la planificación, individual y grupal, con respecto a las responsabilidades individuales, con planes y evaluaciones individuales y de grupo.
- Haciendo que las pruebas, exámenes o tests individuales que se tengan que realizar proporcionen un *bonus* para mejorar la calificación colectiva del trabajo grupal, si hay mejoras en los rendimientos individuales de sus miembros respecto a la situación de partida.

3.3. Interacción promotora, cara acara

Lo que caracteriza al aprendizaje cooperativo de otros tipos de aprendizaje en grupo es que el aprendizaje cooperativo se apoya en una interacción directa; cara a cara, en la que cada alumno se vea en la necesidad de relacionarse, interactuar, dar y recibir ayuda de los compañeros del grupo, mantener con ellos una comunicación afectiva, manejar constructivamente los conflictos que surjan y mantengan actitudes de confianza hacia los demás.

La interdependencia positiva y la interacción son características interrelacionadas en el aprendizaje cooperativo. Los alumnos deben realizar una tarea junta en la que cada miembro

del grupo promueva el éxito de los demás, corándose un espíritu de clase en el que el objetivo sea que todos puedan aprender y nadie se quede atrás.

Según Johnson y Johnson (1989 b) citado por Alario y Gavilán (2010, p. 123):

Hay una espiral de cooperación en la que la cooperación promueve la confianza, la confianza promueve mayor cooperación, lo que promueve mayor confianza; y así sucesivamente. La gente tiende a confiar en sus colaboradores, pero también a buscar oportunidades para colaborar con las personas en las que confía.

En el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja cara a cara, con una relación estrecha y a corta distancia, donde el alumno, necesita tiempo y tranquilidad y eso se consigue difícilmente con grupos numerosos. Según Duran y Vidal (2004), citado por Torrego y Negro (2012, p. 30)” En las estructuras cooperativas la clave numérica es 2×2. Una pareja ya puede generar la interdependencia positiva y movilizar los procesos psicosociales relevantes para aprender”.

En la interacción cara a cara, el hecho de dar y recibir ayuda desempeña un papel primordial. Ayudar al otro, permite a los estudiantes participar de manera activa en la resolución de la tarea. Por miedo a parecer inferiores a sus compañeros, la mayoría de los estudiantes no piden ayuda cuando la necesitan, cuando deciden a solicitar ayuda por parte del profesor, tengan que esperar el tiempo adecuado para poder ser atendidos.

Para Nelson-le Gall, (1995), citado por Alario y Gavilán (2010, p. 124): “en los grupos cooperativos los estudiantes pueden preguntar sin reparos y el número de personas que les puede responder se multiplica, aumentando las oportunidades de esclarecer sus dudas”. A modo de ejemplo, Kagan (1994) citado por Prieto (2007) propone la técnica del Carrusel para facilitar la interacción simultánea en este tipo de situaciones de aprendizaje:

- Los grupos cooperativos realizan la actividad propuesta y elaboran el producto grupal exigido por el profesor (un mural, un proyecto, un experimento, etc.).

- Por turnos, cada grupo analiza las realizaciones de los otros grupos e incluso les dan una opinión verbal o escrita a los compañeros sobre el producto de su actividad.
- Los grupos incorporan lo que han aprendido en su análisis de los trabajos realizados por los compañeros, mejorando su propio producto.

3.4. Habilidades sociales

Para cooperar es necesario emplear una serie de actitudes y destrezas interpersonales que permiten trabajar de forma cooperativa. Las habilidades sociales son unas de las aportaciones más valiosas del aprendizaje cooperativo, sin las cuales no se puede garantizar el buen funcionamiento de ningún tipo de grupo. El uso de algunas de estas destrezas, como la escucha atenta, la capacidad de disentir de forma educada o saber esperar pacientemente, son manifestaciones del respeto a otros, necesario en un contexto de aprendizaje cooperativo

Al trabajar de manera cooperativa, los estudiantes deben asumir como fundamentales los valores de la solidaridad, atención y ayuda a los demás. A lo largo del trabajo, deben hacerse responsables no sólo de sus propias conductas, sino de la del grupo, además conocer y preguntar las opiniones de los compañeros, conceder a otros la oportunidad de hablar, saber disculparse, solicitar ayuda, saber cuándo y cómo interrumpir, etc.

Para Prieto (2007) los estudios realizados sobre grupos cooperativos sin preparación para ello sugieren que, si no se enseña a los alumnos a utilizar destreza para cooperar, dedican más tiempo a pensar en qué procedimientos utilizar que a intercambiar ideas y a articular sus pensamientos.

Johnson y Johnson (1998), citado por Prieto (2007, p. 53) sugieren un proceso de formación en seis pasos para enseñar a los alumnos algunas habilidades de este tipo:

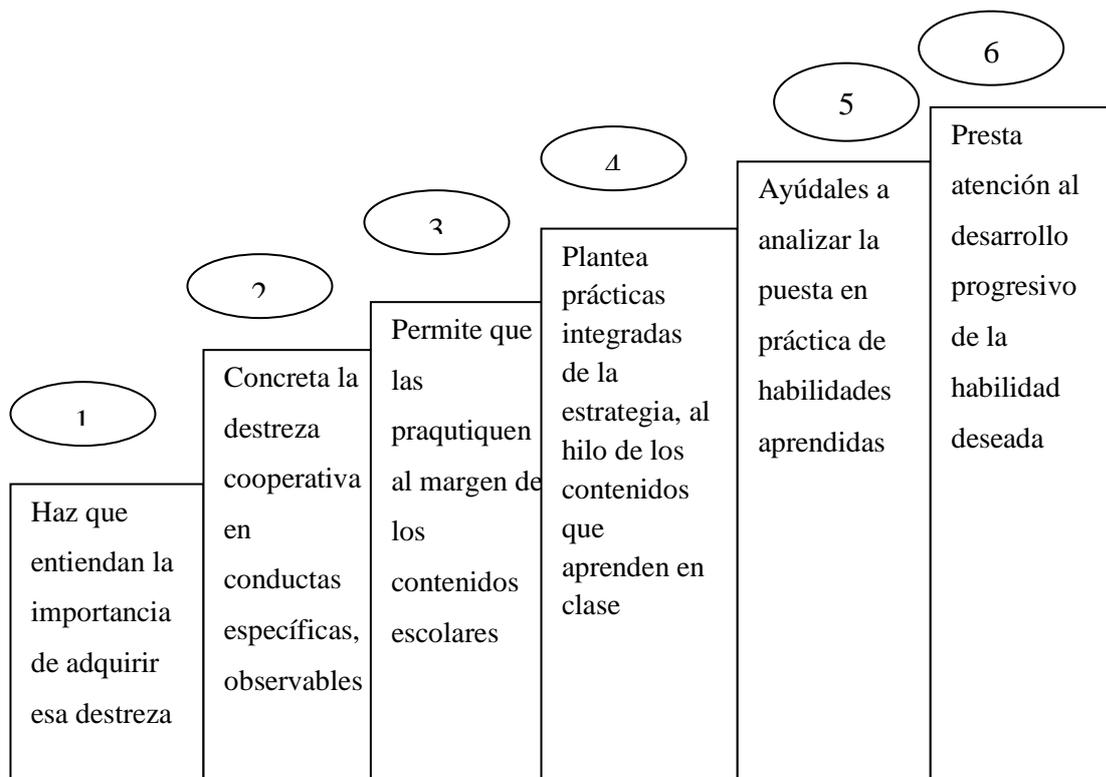


Figura 6. Fases de enseñanza de habilidades cooperativas (Johnson y Johnson, 1998)

El esquema anterior nos propone seis formas para enseñar las habilidades cooperativas a nuestros alumnos. Debemos hacerles ver y comprender su necesidad, modelando con nuestra experiencia lo que significa. Podemos también pedirles a reflexionar sobre la utilización de alguna destreza, para practicarla en clase fuera del contenido del aprendizaje, con el objetivo de aprender la habilidad en sí misma y no otra cosa.

Como una autoevaluación, pedimos a nuestros alumnos a analizar la eficacia de la destreza adquirida comentándola en grupo para poder progresar en el uso de la habilidad aprendida.

3.5. Evaluación periódica

La evaluación es parte integral de cualquier proceso y el trabajo cooperativo no es una excepción. Los alumnos deben analizar y evaluar periódicamente y de manera continuada su forma de trabajar; reflexionar sobre que actitudes y métodos funcionan y ¿cuáles no?, qué

debe mantenerse y que debe modificarse. Deben analizar cómo están trabajando y cómo mejorar su eficacia.

El docente, por su parte debe realizar algunas actividades para comprobar que el grupo esté realizando su proceso. Su papel consiste en ayudar a cada grupo en sus revisiones, aportando los datos que tenga, crear las condiciones para que sus alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma por sí mismos y con ayuda de sus compañeros.

Para ayudar a mantener explícita una evaluación afirmativa Torrego y Negro (2012) nos proponen unos métodos muy útiles:

- *Los planes/ cuadernos de equipo*, que se deben convertir en el primer producto cooperativo del grupo y que suelen incorporar: nombre, identificaciones, objetivos, compromisos, reparto de tareas y roles, recursos, tiempos...
- *Las evaluaciones del equipo*, que deben ser momentos formales para revisar: ¿Qué hemos aprendido, qué dificultades hemos tenido, en qué hemos fallado, qué debemos mejorar?
- *Las evaluaciones grupales*, al terminar una unidad didáctica o un proyecto de trabajo y en las que de modo espontáneo o estructurado se pueda reconocer y valorar no sólo el trabajo realizado, sino, muy importante también, cómo lo hemos realizado y cómo se ha sentido cada uno al hacerlo.
- *La observación del profesor* es, obviamente, otro método de evaluación muy valiosa, sobre todo para estar pendiente de las dinámicas interactivas negativas, como suelen ser las siguientes:
 - ✚ “*Cabezas de turco*”. Si el resultado del trabajo grupal no es bueno, se busca un culpable para individualizar la responsabilidad.
 - ✚ “*dejarse llevar*». un miembro del grupo se aprovecha del trabajo de los otros.
 - ✚ “*Autobloqueo de ideas*”. Algunos limitan sus aportaciones por la creencia de que todos deben aportar.
 - ✚ “*aflojar*”. Un miembro de los “más capaces” del grupo reduce su esfuerzo al percibir que otros se “dejan llevar” o por lo “limitado” de algunas aportaciones.

Estos elementos no sólo constituyen características propias de un buen grupo de trabajo, sino también son una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para que se creen las condiciones que lleven a una acción cooperativa eficaz.

4. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología innovadora, cuya aplicación ha ido aumentando con los años.

Dentro del aprendizaje cooperativo se observan ventajas y desventajas, las cuales serán mencionadas a continuación

Después de varias lecturas hemos podido destacar las siguientes ventajas y desventajas sacadas de diferentes autores [Pujolás (2008), Borrallo (2013), Torrego y Negro (2012), Torrego (2011)]

4.1. Las Ventajas

Los estudios realizados sobre los efectos del trabajo en colaboración evidencian grandes logros en el aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos que trabajan mediante aprendizaje cooperativo presentan las siguientes características:

- ❖ Pierden un sentido egocéntrico de la realidad.
- ❖ Incrementan la motivación hacia el aprendizaje y presentan una mayor satisfacción ante las situaciones de aprendizaje.
- ❖ Perciben al profesor como apoyo y lo aceptan académica y personalmente.
- ❖ Desarrollan ampliamente las capacidades y competencias sociales de relación con los otros.
- ❖ Desarrollan las habilidades de trabajo en colaboración.
- ❖ Desarrollan un aprendizaje más profundo.
- ❖ Mejorar las habilidades de pensamiento complejo.
- ❖ Disminuyen el temor a la crítica y retroalimentación.
- ❖ Se conocen diferentes temas y se adquiere nueva información.
- ❖ Disminuyen el temor a ser observados por otros.

4.2. Las Desventajas

Aunque los grupos de trabajo cooperativo son una estrategia de enseñanza y de aprendizaje muy poderoso, tienen una serie de desventajas al contrastarse con la práctica individual. Por esta razón se recomienda su uso en combinación con otras estrategias de enseñanza, para no reemplazar a la práctica individual.

Las desventajas señaladas por Muijs y Reynolds (2005) citado en Santaella, (2010, p. 241) son las siguientes

- No promueve el aprendizaje independiente, pudiendo fomentar la dependencia de ciertos miembros dominantes en el grupo. Si esto ocurre, a los alumnos “dependientes” no les será fácil desarrollar las habilidades de trabajo independiente que son necesarias para trabajar individualmente en otras situaciones.
- Son propensos a fomentar el desarrollo de alumnos que se benefician del trabajo de los otros, sin realizar por si mismos ningún esfuerzo y sin aportar nada al grupo.
- Dentro del grupo se pueden ir construyendo “malas comprensiones «para la solución de los problemas. Estas malas comprensiones son reforzadas en la medida en que son compartidas por todos los miembros del grupo.
- El tiempo que exige el trabajo en grupo es superior al exigido en la instrucción directa. El trabajo en grupo exige una gran cantidad de tiempo para cubrir un tema particular. Por el contrario, algunos investigadores señalan que mediante el trabajo en grupo se consigue un aprendizaje más profundo.
- Los alumnos que necesitan trabajar a una velocidad diferente (más deprisa o más lenta) que el resto de los compañeros de la clase, pueden sentir que no se benefician demasiado de esta forma de aprendizaje. Algunos alumnos pueden preferir trabajar individualmente.

- La dirección de los grupos de trabajo cooperativo es difícil. El trabajo en grupo requiere que el profesor dedique una gran cantidad de tiempo a su preparación, pues necesita prever las tareas de tal modo que promuevan una efectiva interacción entre los miembros del grupo. Algunos investigadores indican que el trabajo en pequeño grupo también lleva un gasto superior de tiempo en las transiciones que se deben realizar para la realización de las tareas.

Capítulo IV

Implantación del Aprendizaje Cooperativo en el aula

La estructura de la actividad que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión, de un aula, junto con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículo.

Lo que pretendemos explicar en este capítulo es cómo implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas.

1. Definición de grupo

El concepto de grupo es sin duda muy amplio. Se trata de un término que solemos utilizar para referirnos a conjuntos muy dispares. Incluso dentro del ámbito de la psicología social puede llegar a considerarse como un conjunto de individuos que reúne muy pocos requisitos. En este sentido, Newcomb (1997) citado por Torrego (2011, p. 263) afirma que "un grupo [...] consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervenculados".

Un grupo; pues, constituye algo más que un agrupamiento, es decir, algo más que la mera reunión de personas en un espacio y en tiempo determinados. En el seno de un grupo acontecen unos procesos interpersonales que mediatizan la conducta individual de cada uno de sus integrantes.

Para Torrego y Negro (2012) el grupo no es un simple agrupamiento, habitualmente se consideran dos variables a la hora de evaluarlos: la colaboración y el desarrollo mutuo. Para ellos y teniendo en cuenta estas dos variables, se puede encontrar con las siguientes circunstancias:

- Individuos aislados: personas sin conocimiento entre ellas, sin ningún tipo de configuración.
- Agrupamiento: se comparte un espacio físico y también unos objetivos genéricos.

- Grupo: además de las condiciones anteriores comparten objetivos específicos, hay interacción, existe una estructura formal definida, los miembros adoptan roles funcionales, se perfila una red de comunicación y se establece normas.
- Equipo: y además de anterior se tiene conciencia de poder resolver los conflictos que se presenten.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2014), un grupo es un conjunto o equipo que en una escuela organiza el profesor o constituyen los alumnos para realizar en común una tarea.

Son numerosas las definiciones dadas a un concepto como el de grupo. A continuación citamos algunas definiciones citadas por Fuentes, Ayala, Galán y Martínez (2012, p. 60):

- “El grupo es campo de fuerzas que se influyen recíprocamente hasta lograr el equilibrio “óptimo”. Un todo dinámico que se basa en la interdependencia de sus miembros”.

Un conjunto de personas que se interrelacionan mutuamente, que persiguen objetivos comunes, más o menos compartidos. Se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo, constituyen normas relativas a asuntos de interés común, y participan en un sistema de roles entrelazados.

- “Conjunto de individuos unidos por mutua atracción interpersonal y por la satisfacción también mutua de sus propias necesidades”.

Determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e integración, y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar ese objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal, son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo.

2. Tipos de grupos

Los grupos de aprendizaje pueden ser de diversos tipos en función de la meta, la actividad y la cantidad de tiempo que los estudiantes trabajan juntos.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) los grupos pueden ser formales, informales o de base.

2.1. Grupos formales de aprendizaje

Los grupos formales de aprendizaje permanecen estables una o varias semanas, tiempo en el que es posible estructurar cualquier actividad académica. Estos grupos formales se estructuran mediante decisiones pre-instruccionales, estableciendo la tarea y la estructura cooperativa.

Para Ferreiro y Calderón (2006, p. 73):

La membresía estable de los equipos de larga duración logra desarrollar las buenas relaciones y los comportamientos académicos-cooperativos que ayudan a mejorar las calificaciones. Su uso también tiende a mejorar la asistencia, personalizar el trabajo requerido y la experiencia escolar, y aumentar la cantidad y la calidad del aprendizaje.

2.2. Grupos informales

Son formados sin una reflexión previa, “al azar”, para trabajar aspectos concretos que surgen durante el proceso de enseñanza. Para Ferreiro y Calderón (2006) estos grupos de aprendizaje son grupos temporales, AD HOC, es decir duran unos minutos dentro de una clase. Estos grupos se utilizan para centrar la atención de los alumnos sobre los contenidos que se van a trabajar, descubrir sus intereses, evaluar sus conocimientos, etc.

Según Gavilan y Alario (2010) estos grupos de aprendizaje cooperativo informales pueden constituirse muy sencillamente y sin pérdida de tiempo: cada persona con quien tenga más acerca; y su duración puede variar desde unos minutos hasta la clase completa.

Estos grupos pueden realizar actividades como elaborar un manual, discutir una pregunta concreta de la explicación, profundidad en la comprensión del significado de una lectura mediante el intercambio de opiniones en parejas o en grupos, organizar, explicar, sintetizar, etc.

2.3. Grupos de base

Son los grupos de larga duración, que se constituyen al inicio del curso y que duran, al menos, un curso académico, con una base estable de miembros que conforman una comunidad de aprendizaje. Su objetivo principal es que cada alumno tenga, en primera instancia, a unos compañeros para compartir y resolver dudas sobre el curso.

Se dan mutuamente el apoyo, ánimo y ayuda que necesitan para realizar las tareas de clase y progresar a nivel académico.

Pujolás (2011, p. 222) define los grupos de base como:

Los miembros de los equipos de base colaboran y cooperan para conseguir el objetivo que les une: aprender cada uno tanto como pueda, ayudándose unos a otros. Navegan en el mismo barco, juntos realizan el mismo viaje, van en la misma dirección.

Para este autor, los sujetos de un mismo equipo de trabajo cooperativo, están estrechamente unidos por una serie de lazos que les empujan a ayudarse mutuamente y que dependen positivamente unos de otros.

Gavilán y Alario, (2010, p. 217) caracterizan los grupos de base por:

- su composición es heterogénea en cuanto al sexo, nivel y actitud , dándose una

heterogeneidad moderada dentro de ellos;

- todos los integrantes de un grupo base y todos los grupos base tienen la misma tarea;
- todos los componentes de un grupo base hacen la tarea conjuntamente, de modo que ésta no se da por finalizada hasta que haya sido comprendida y completada por todos los integrantes;
- en cuanto a la calificación, todos los componentes del mismo grupo base reciben idéntica calificación por el trabajo realizado.

Gavilán y Alario (2010) añaden que no es necesario constituir los tres tipos de grupos para poder trabajar cooperativamente. Esto puede generar una situación difícil de manejar para el profesor y para los estudiantes.

3. Estructuración del aprendizaje cooperativo

Numerosos estudios, entre ellos Johnson y Johnson (1997,1997, 1979) y Slavin (1990), han constatado el hecho de que la formación en grupo socializa al individuo, consolida el aprendizaje y forma actitudes.

Estos autores destacan que los alumnos obtienen un mejor rendimiento trabajando con un método cooperativo, que constituye un modelo que intenta aprovechar la interacción entre los alumnos en el aula, para potenciar las posibilidades de desarrollo de todos los estudiantes. Esto presupone la necesidad de realizar agrupamientos en el aula.

Los grupos, pues, se constituyen en función de múltiples tareas, o para compartir un mismo interés o afición. De este modo, el profesor debería conocer una serie de aspectos generales que les permite la formación y consolidación de los grupos. Según Gavilán y Alario (2010, p. 10) estos aspectos son:

- El tamaño de los grupos
- La formación de los grupos

- La distribución de los grupos en el aula
- El control de efectividad de los grupos
- La disposición del aula
- Los roles de los estudiantes en los grupos

3.1. Tamaño de los grupos

El tamaño del grupo dependerá del tipo de actividad que se va a realizar. Según las palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999) (citado en Sagredo, 2006, p. 25) cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor sea la producción de lengua por alumno.

En los grupos numerosos, la responsabilidad individual se diluye en el grupo y, como consecuencia que unos se aprovechen del trabajo de otros. Resulta más difícil detectar quienes se esfuerzan y quiénes no.

Para Kagan (1999, p. 62) la composición ideal es de cuatro ya que, primero permite trabajar en parejas, lo que es adaptable a muchas de las estructuras que presenta el aprendizaje cooperativo; segundo, al ser un número para evitar que uno de los participantes quede fuera y, tercero, porque un grupo de cuatro permite más combinaciones de parejas que uno de tres. Para empezar conviene formar grupos pequeños donde se vaya adquiriendo la experiencia de trabajar cooperativamente.

Johnson y Johnson (1999) proponen siete recomendaciones que el docente debería considerar a la hora de decidir cuántas personas compondrán cada grupo de aprendizaje cooperativo: citado en Callado (2013, p. 138):

- Los recursos disponibles o la naturaleza específica de la tarea condicionan el tamaño de los grupos.
- Con la incorporación de cada integrante al grupo, aumentan los recursos para ayudar a que este tenga éxito.

- El tamaño del grupo debería ser proporcional al tiempo disponible para la realización de la tarea.
- Cuanto menor es el grupo, más complicado se hace para un estudiante eludir su responsabilidad individual en la tarea encomendada.
- Cuanto menor es el grupo, más fácil resulta identificar los problemas que puedan tener los estudiantes para trabajar juntos.
- Cuanto mayor es el grupo, más hábiles socialmente deberían ser sus integrantes.
- Cuanto mayor es el grupo, menor es la interacción entre sus miembros lo que repercute en una menor cohesión grupal y un menor apoyo personal.

En la tabla siguiente propuesta por Torrego (2011, p. 207) se aprecia, cuanto más pequeño es un grupo, más fácil resulta hacerlo funcionar.

	Grupos numerosos	Grupos reducidos
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se coordinan rápido - Es más fácil que todos participen. - Resulta más fácil alcanzar acuerdos. - Pocas interacciones que manejar. - Grupos más cohesionados. - Mayor responsabilidad individual. - Más fácil detectar y resolver problemas.
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Es más complicado coordinarse. - Es más complicado que todos participen. - Resulta difícil llegar a acuerdos. - Muchas interacciones que manejar. - Grupos menos cohesionados. - Se diluye la responsabilidad individual. - Más difícil detectar y resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos.

Tabla 9. Ventajas e inconvenientes de los grupos numerosos y reducidos

3.2. Formación de los grupos

La formación de los grupos depende de la tarea que se va a realizar y del momento de aprendizaje en que se encuentren los estudiantes.

Los grupos pueden ser constituidos atendiendo a varios motivos: por el “azar”, por intereses, afinidades, habilidades, actitudes, etc. Los grupos pueden ser homogéneos o heterogéneos: se puede buscar que características comunes entre los miembros del grupo o, por el contrario, diversidad de opiniones, ideas, culturas y experiencias.

Los equipos pueden formarse de tres maneras: citado por Ferreiro y Calderón (2006):

- a.** Por el docente, es decir, es el quien distribuye a los alumnos en los grupos.

Según Putnam (1997), citado por Callado (2013, p. 129) “cuando el profesor está familiarizado con los alumnos de clase, puede asignarlos sistemáticamente de acuerdo a sus niveles de destreza académica y social”.

En el aula existen alumnos con un nivel de desempeño alto, medio, bajo y muy bajo. El profesor colocara a un alumno de alto nivel y otro de muy bajo nivel distribuidos en cada grupo, completando los grupos con el resto de alumnos, buscando que sean heterogéneos.

Pújolas (2011) propone la información obtenida a través de un test sociométrico¹. Se trata de preguntar a los alumnos con que tres compañeros les gustaría trabajar en la clase, con lo cual es posible identificar a los alumnos menos escogidos o a los que nadie ha elegido.

- b.** Al azar, en los que los alumnos se configuran por azar, utilizando algún tipo de procedimiento de distribución aleatoria.

Esta formación se puede hacer mediante diferentes métodos; como puede ser la fecha de su cumpleaños, su color preferido, etc. Según Woulfook, (2006), citado por Callado (2013, p. 128) la distribución al azar es la forma más sencilla de repartir a los estudiantes en grupos pero puede presentar algunos problemas. Así, algunas personas pueden ser ignoradas o excluidas en el grupo.

¹ Es la ciencia que se encarga de medir las relaciones sociales dentro de un grupo.

Por su parte, Kagan (2000) explica que esta distribución se puede coincidir con personas en el mismo grupo que tienen un nivel bajo con respecto a la tarea que deben desarrollar. Por ello aconseja que este tipo de grupos formados aleatoriamente no permanezcan estables durante mucho tiempo.

c. Por los alumnos mismos, es decir que los alumnos se agrupan libremente, en función de diversos criterios.

Según Johnson, Johnson y Holubec, (1999) esta formación es menos recomendable. “los chicos tendrán a elegir a sus compañeros de grupo en base a su etnia o a su género y tendrán menos disponibilidad para responder como personas singulares”.

Según Ferreiro y Calderón (2006), la última opción se usa en raras ocasiones, más bien, hasta que los alumnos han aprendido todas las normas cooperativas y los equipos están funcionando al máximo nivel de excelencia.

El esquema siguiente resume la formación de grupos: (Torrego, 2011, p. 210)

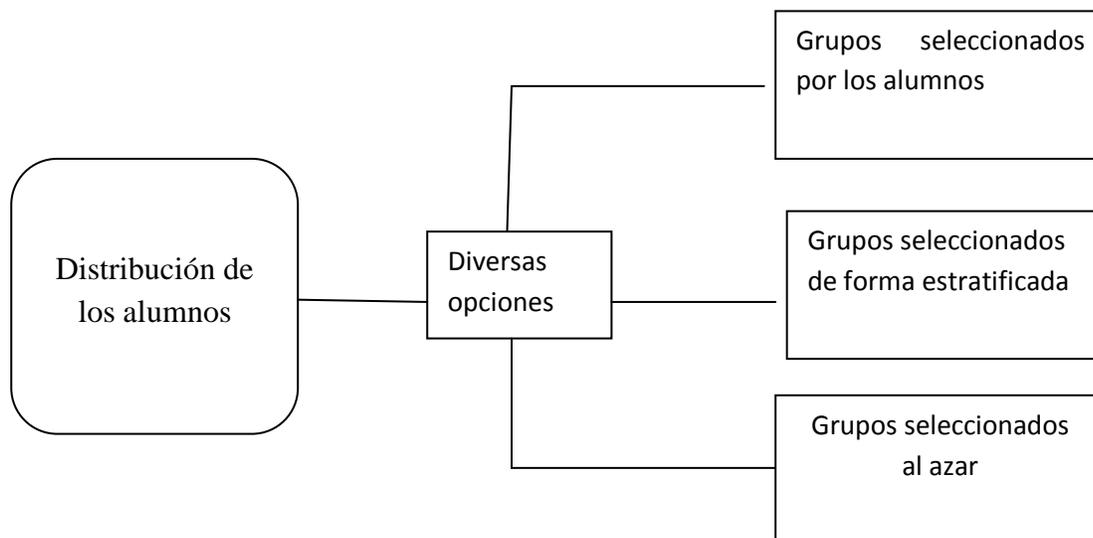


Figura 7. La formación de grupos

Para muchos autores, Pujolás (2011), Gavilán y Alario (2010), para empezar un nuevo aprendizaje conviene formar grupos heterogéneos, donde estén representados los distintos niveles de la clase. El profesor por su parte, es él quien distribuya a los alumnos en los diferentes equipos, teniendo en cuenta, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades

3.3. Distribución de los grupos en el aula

Después de la formación de los grupos, hay que pensar cómo van a ser distribuidos en el aula. Para Gavilán y Alario (2010, p. 12):

La colocación más conveniente es aquella que les permita trabajar de modo que los integrantes de cada grupo están lo suficientemente próximos como para que no sea necesario hablar alto, se vean cara a cara y puedan estar independientes de los demás grupos, al mismo tiempo que sea fácilmente accesible al profesor y de modo que todos puedan ver cómodamente la pizarra.

Pujolás (2011) por su parte propone tres formas para la distribución de los grupos en el aula.

La Figura 8 ofrece una posibilidad de trabajar con grupos de base cooperativos. Para ello, separamos a los estudiantes en grupos de tres columnas: en la primera los estudiantes más capaces (○), en la tercera los que necesitan más ayuda (△) y en la del medio el resto de estudiantes (□). Suponiendo que hubiese veinte estudiantes, se distribuyen estratégicamente para que las tres columnas estén de la forma más equitativa posible. Después, cada equipo se forma con un estudiante de la primera columna, dos de la segunda y uno de la tercera, aunque esto variará dependiendo del número de estudiantes.

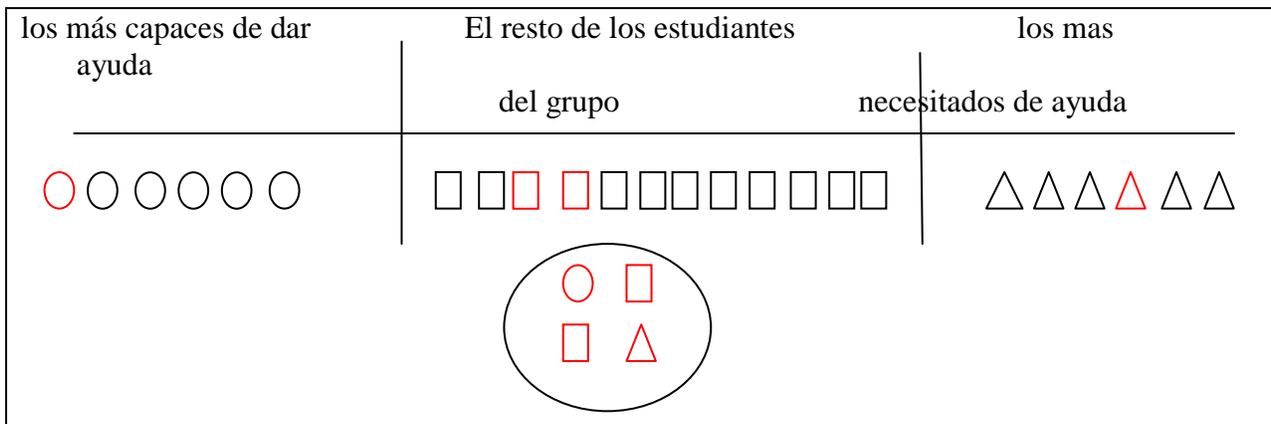


Figura 8. Grupos de base cooperativa. Pújolas (2011, p. 193).

En la figura 9 se representa a un grupo clase de 24 alumnos distribuidos en equipos de composición heterogénea.

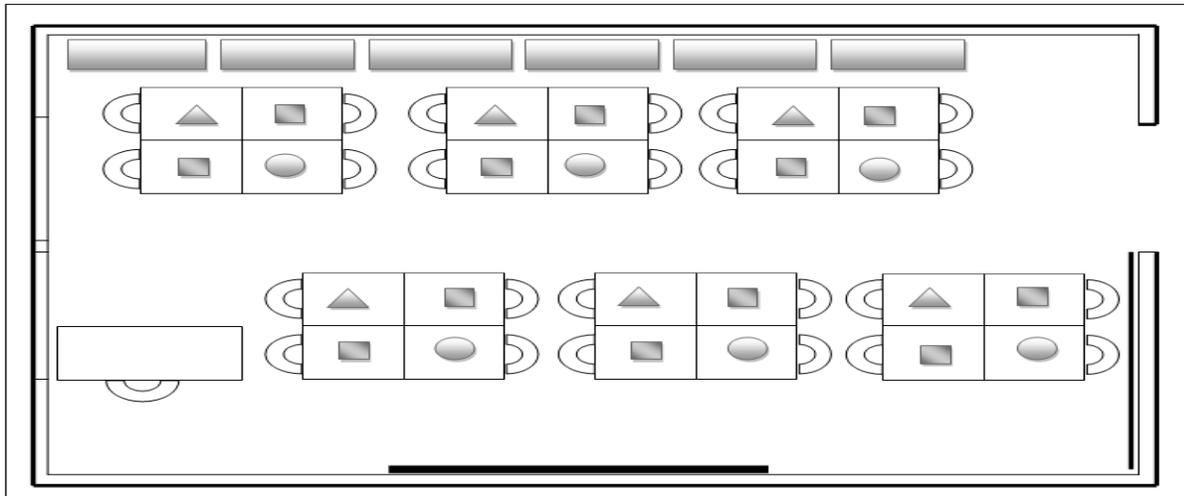


Figura 9. Grupos heterogéneos. Pújolas (2011, p. 194).

En la figura 10 se representa al mismo grupo distribuido en equipos de composición más homogénea.

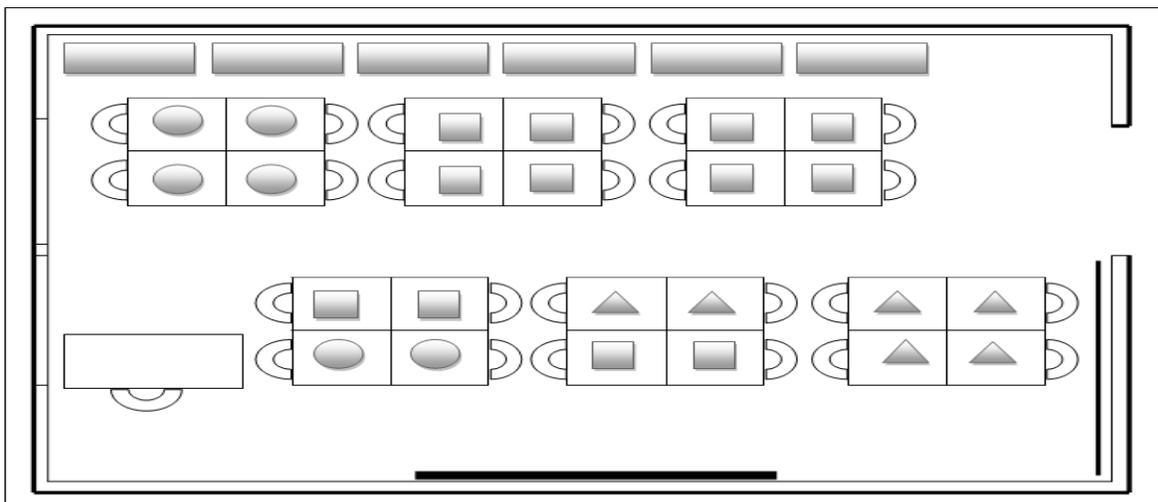


Figura 10. Grupos homogéneos. Pújolas (2011, p. 194).

3.4. El control de efectividad de los grupos

Esta fase acoge las funciones del profesor que hacen referencia a su intervención y control en el proceso mismo de la actividad cooperativa. Esta supervisión por parte del profesor se hace en una doble dirección: la marcada por el progreso académico de los grupos y la debida al uso apropiado de las habilidades sociales necesarias para poder trabajar.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1993), citado por Gavilan y Alario (2010, p. 142)

Para llevar a cabo este control, es aconsejable elaborar una guía de observación en que anota los aspectos que se van a priorizar en función de la tarea propuesta y que permitirá registrar datos concretos de funcionamiento de cada persona dentro de su grupo; o también se puede emplear alguna de las guías que ya han sido elaboradas para este fin.

Para Cohen (1994), citado por Prieto (2007) aunque el hecho de delegar la autoridad al grupo por parte del profesor, este último no pierda el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino siempre observa, toma notas, interviene en algún conflicto, etc. Estas acciones se hacen de manera simultánea.

3.5. Disposición del aula

El ambiente que nos rodea en el desarrollo de una clase tiene una gran repercusión en lo que sucede dentro de ella, es decir, en el aprendizaje.

La organización del aula nos dice muchas cosas acerca de los procesos educativos que se llevan a cabo en ella. El aula no es un medio ni simple ni neutro, sino que es un ambiente construido que ejerce cierta influencia sobre aquellos que conviven en él. Debe ser un lugar de encuentro con los otros, y para conseguirlo, se tiene que facilitar el conocimiento de todas las personas que forman el grupo.

La disposición del espacio del aula para fomentar el trabajo cooperativo no es tarea fácil, diferentes posibilidades de agrupamientos, puede presentar ventajas e inconvenientes, potenciar el aprendizaje o bien obstaculizarlo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) afirman que el modo en que el docente organice el aula es uno de los factores que tiene incidencia sobre el comportamiento del alumnado.

Los mismos autores añaden que:

La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente. El modo en que el docente arregla su aula es importante porque una buena disposición espacial en el aula ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, les crea una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente; como también facilita la circulación y la interacción en el aula.

Por su parte, Gavilán y Alario (2010) confirman que los miembros de cada grupo deben sentarse viéndose las caras y estar lo suficientemente próximos como para que no necesiten elevar el tono de voz para escucharse, por una parte para no molestar a otros compañeros y, por otra, para trabajar de forma independiente del resto de los grupos.

3.6. Roles de los estudiantes en los grupos

Es habitual asignar un papel determinado a uno de los miembros del grupo con el fin de que todos participen activamente dentro del mismo y además se trabajen todos los aspectos de la tarea. No todos los miembros desempeñarán los mismos roles dentro del mismo. Anteriormente hemos hablado de la responsabilidad individual que es uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo de modo que si cada estudiante cumple con su doble compromiso de preocuparse por su aprendizaje y por el de los demás miembros de su equipo, se evita la aparición de conductas que resultan perjudiciales para los esfuerzos grupales como el abandono ante las dificultades encontradas durante la tarea.

Según Johnson, Johnson y Holubec, (1999a, 1999b), citado por Callado (2013) se puede considerar cuatro tipos de roles fundamentales

- *Roles de formación del grupo.* Se orientan a facilitar los elementos mínimos para que el grupo pueda comenzar a realizar su tarea y a trabajar como grupo y no como mera suma de individualidades.
- *Roles de funcionamiento.* Buscan que el grupo pueda alcanzar los objetivos encomendados facilitando, al mismo tiempo, la eficacia del trabajo en grupo.
- *Roles de formulación.* Se orientan a facilitar que los miembros del grupo formulen lo que saben y lo que van aprendiendo, favoreciendo una integración de los nuevos contenidos con las experiencias previas del alumnado.
- *Roles de fermentación.* Tratan de incentivar el pensamiento crítico del alumnado y a mejorar su razonamiento.

El profesor por su parte deberá ir asignando los roles dentro del grupo para que cada alumno asuma diversos roles en diversos proyectos.

4. Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo

Existen diferentes tipos de técnica del aprendizaje cooperativo en función del momento o la fase en que nos encontramos dentro de la sesión de aprendizaje cooperativo. Varios autores han elaborado y desarrollado técnicas de AC que se pueden adaptar a cualquier temática que se esté trabajando con los estudiantes.

4.1. Rompecabezas, jigsaw o puzzle

Es una técnica inventada por Elliot Aronson y sus colaboradores Aronson, Bridgman, y Gellner (1978) aplicable a diferentes áreas de conocimiento, en las que los contenidos son

susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...).

Como en un rompecabezas, cada estudiante es esencial para la terminación y la comprensión completa del producto final. Si la pieza que aporta cada estudiante es esencial, entonces cada estudiante es esencial, y eso es lo que hace esta estrategia eficaz. Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar.

Para Callado (2013), La idea general de este método de trabajo cooperativo se basa en crear una interdependencia positiva de recursos entre los miembros de los equipos apoyada en el fraccionamiento de la información y en la especialización del trabajo dentro del grupo. La unidad de aprendizaje se divide en partes, cada una de las cuales es trabajada por uno de los componentes del equipo. Mediante esta técnica son los propios alumnos los que hacen de tutores del aprendizaje de sus propios compañeros en clase.

Gavilán y Alario (2010) citan tres elementos característicos de este método que son:

- el material, que está específicamente diseñado para que pueda ser dividido en partes independientes, de modo que cada estudiante solo tenga acceso a su parte y dependa de lo que los demás le enseñen para poder completar la unidad.
- Los grupos de expertos constituidos por los estudiantes, que disponen de la misma parte de la unidad y en los que se discute el tema común para que pueda ser completado y enriquecido por todos. Deben elaborarlo de una forma clara de cara a cara a posterior presentación al resto de compañeros del grupo.
- La evaluación se realiza de forma individual, mediante exámenes de toda la unidad. Aunque la puntuación es individual y no se da ninguna valoración al grupo, este hecho se compensa con la estructura de extrema interdependencia de la tarea.

Pújalas (2011) nos detalla los pasos de la técnica de rompecabezas:

- Dividimos a la clase en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.

- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se puso a disposición de sus compañeros para preparar su propio “subtema”.
- Cada miembro del equipo prepara su parte de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Gavilán y Alario (2010, pp. 185-186) proponen un ejemplo de la etapa de Al- Andalus que consiste en trabajar sus aspectos culturales, económicos, políticos y sociales.

Se forma grupos heterogéneos de cuatro miembros, de modo que cada componente del grupo trabaje uno de los aspectos mencionados, culturales(C), económicos (E), políticos (P), y sociales (S).

Paso 1: se constituyen los grupos heterogéneos y se distribuye la tarea entre ellos.

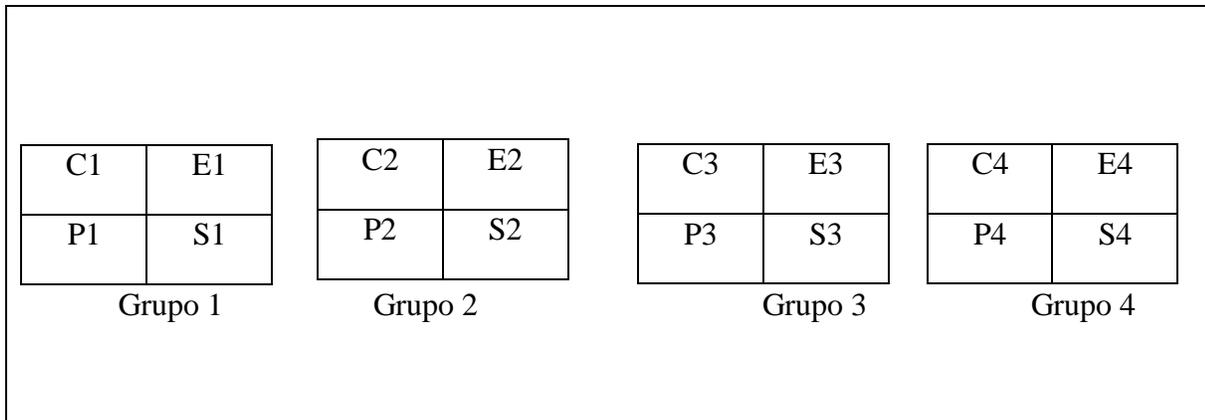


Figura 11. Grupos heterogéneos en la técnica de rompecabezas

Paso 2: se constituyen los grupos expertos. Todas las personas que trabajan el mismo aspecto, se reúnen para investigar y completar la información. Estudian su parte y se preparan para contársela a las demás personas de su grupo.

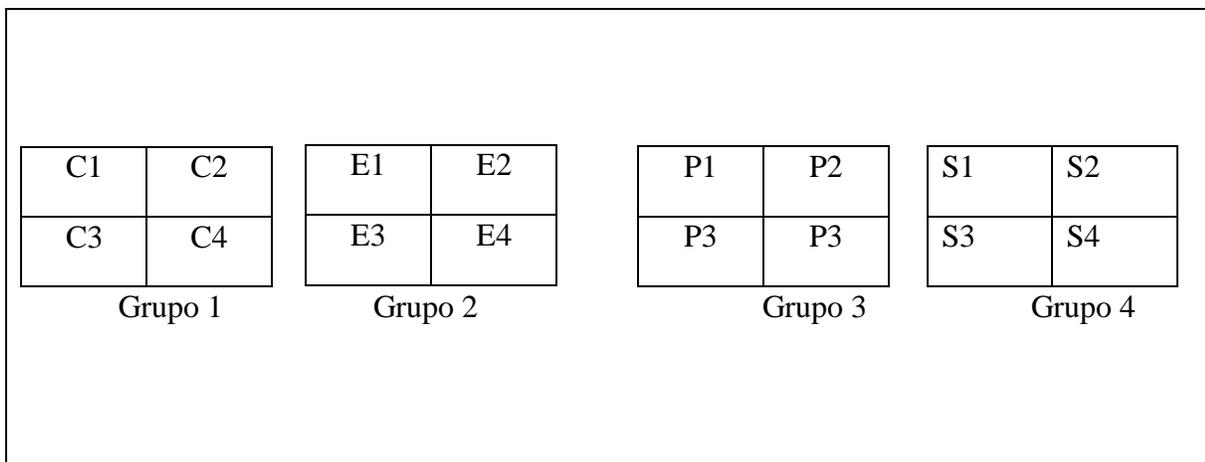


Figura 12. Grupos de expertos en la técnica de rompecabezas

Paso3: cada estudiante vuelve a su grupo inicial y enseña a los demás lo que ha aprendido. Entre todos completan el estudiante de la etapa.

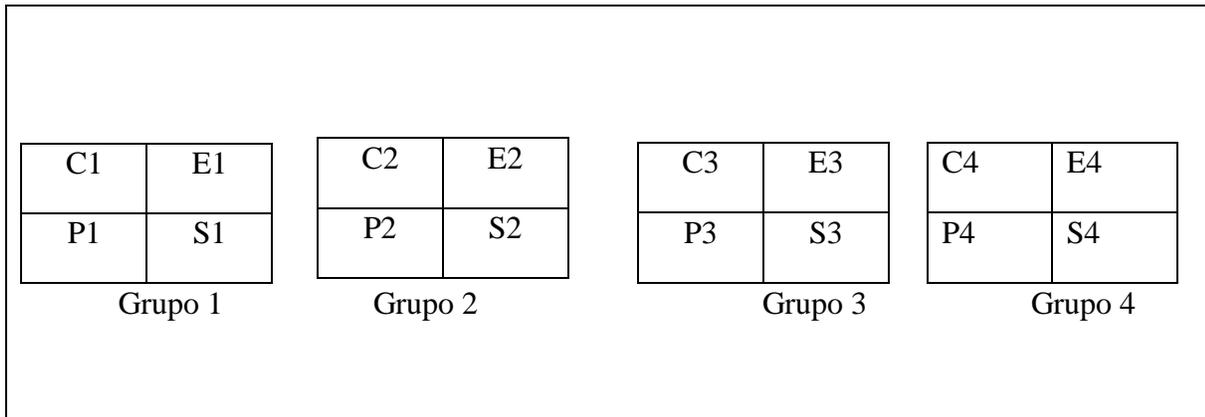


Figura 13. La vuelta de los grupos heterogéneos iniciales en la técnica de rompecabezas

4.2. Grupo de investigación (El Goup Investigation)

Bajo esta denominación, investigadores como Sharan (1994) y sus colaboradores, citado por Fillola (1998), destacan en sus estudios los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación, la motivación intrínseca. Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, que suscita una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término. Según Echeita y Martín (1990), citado por Pújalas (2011), la técnica de grupo de investigación parecida a la que en el entorno educativo se conoce también como el método de proyectos o trabajo por proyectos.

Esta técnica es un plan de organización general de la clase, en el cual los estudiantes trabajan en grupos pequeños que teorizan la investigación cooperativa, la discusión en grupo, proyectos y planificación cooperativos. Cada grupo escoge una parte de la unidad que debe ser atendida por toda la clase, dividiéndola en tareas individuales, más adelante el grupo debe comunicar sus hallazgos al resto de la clase.

La interacción tiene por objeto la investigación, la repartición de los contenidos descubiertos y el placer de descubrirlos. Los problemas y los interrogantes son afrontados buscando junto a otros los contenidos, interpretándolos, discutiéndolos y, por esto, estimulados por el interés de conocer. La motivación por conocer es suscitada por una curiosidad movida por interrogantes y problemas, y mantenida por la interacción y la confrontación.

Se utiliza esta técnica para abordar tareas complejas que exigen manejar diferentes fuentes de información y tener capacidad de análisis y síntesis. El grupo es heterogéneo, de 2 a 6 estudiantes. Después de la presentación del profesor, el grupo se reparte el trabajo entre todos los componentes. Cada uno realiza su parte de investigación. Después elaboran juntos el informe del grupo. Lo exponen a la clase. Y, finalmente, el profesor y el grupo evalúan el trabajo, teniendo en cuenta su contenido así como la exposición realizada.

Gavilán y Alario (2010) proponen el esquema siguiente de aplicación al aula de la técnica de grupo de investigación:

- *División de la tarea:* después de la presentación del tema por parte del profesor, se forman los distintos equipos en función de las partes preferidas. Los estudiantes eligen, según sus aptitudes o intereses, la parte del trabajo propuesto que desea hacer junto con el resto de los individuos de la clase que han elegido lo mismo, formando un grupo de investigación de cuatro o cinco miembros.
- *Planificación de la actividad de aprendizaje:* Cada grupo de investigación hace un esquema en el que se incluye el título de su proyecto de investigación, el nombre de los componentes del grupo, los objetivos de su trabajo, los recursos necesarios para desarrollarlo, y establece un reparto de tareas entre sus miembros. También deben determinar los roles de los componentes que son necesarios para el correcto funcionamiento del grupo.

- *Realización de la investigación:* Cada estudiante busca información relevante contrastando fuentes, analizando datos, etc. Para completar su tarea. Presenta por escrito sus conclusiones al grupo. Se debate dentro del equipo para integrar en un proyecto común las aportaciones de todos sus miembros.
- *Informe de la investigación:* Cada grupo de investigación prepara un informe final que tendrá que exponer ante la clase; este informe se valorará en función de la información que contiene y el grado de elaboración, de análisis y de síntesis realizado.
- *Exposición del informe:* Se hacen las presentaciones de los informes a la clase de forma que cada grupo decida la manera de comunicar su informe a los otros grupos. La forma de hacerlo puede ser de lo más variada con tal de que resulten comprensibles y de que participen todos los miembros del equipo. Además, se aconseja que una parte de la presentación involucre activamente a toda la clase. Al finalizar, la clase evalúa la claridad y el atractivo de la presentación, según criterios previamente acordados por todos.

4.3. Aprender juntos o Learning Together (Johnson y Johnson, 1975).

La técnica denominada “Learning together” o “Aprender Juntos Fue inventada y desarrollada por los hermanos Johnson y Johnson (1999a, 1999b) y el equipo de investigación del Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota (Johnson, Johnson y Holubec, 1988, 1999a, 1999b). Busca la concreción exitosa del modelo conceptual del aprendizaje cooperativo en contextos educativos reales. No requiere de materiales específicos y está concebida para ser utilizada en diferentes áreas curriculares.

Según Gavilán y Alario (2010) Es importante señalar que esta técnica se caracteriza por la flexibilidad en su aplicación, de forma que los hermanos Johnson permiten que sea el docente el que, desde este marco general, tome sus propias decisiones con respecto a la formación de los grupos, el establecimiento de diferentes tipos de interdependencia o incluso el sistema de

evaluación y calificación de los aprendizajes que, eso sí, se caracteriza por ser individual. Para ellos, lo importante es que el profesor conozca y comprenda cuáles son los elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo para poder implantar con garantía este método.

Los pasos necesarios para su correcto desarrollo son: citado por Gavilán y Alario (2010)

- Seleccionar una lección. Para empezar, una lección bien estructurada y no excesivamente compleja. Hay que tener en cuenta que los mayores éxitos se logran en aquellas lecciones que requieren un mayor nivel de pensamiento y creatividad (Johnson y Johnson, 1994).
- Tomar decisiones sobre las siguientes cuestiones:
 - a. Tamaño del grupo: estará en función del tipo de actividades, del tiempo disponible y de las habilidades cooperativas de los miembros.
 - b. Asignación de alumnos a cada grupo: los trabajos llevados a cabo en este sentido indican que los grupos heterogéneos son más fructíferos y eficaces que los homogéneos.
 - c. Organización del aula: Este aspecto tiene también su importancia en la eficacia del trabajo. Es importante insistir desde el principio que la colocación del aula debe hacerse en el menor tiempo y el menor ruido posible.
 - d. Distribución de los materiales: dependiendo del trabajo que se vaya a realizar se emplearán unos materiales u otros.
 - e. Presentación del trabajo y de los objetivos académicos y sociales:
 - f. Explicación de los criterios de éxito
- Trabajo de los grupos y papel del profesor: durante el trabajo realizado por los grupos de estudiantes, el profesor observa, detecta e interviene cada vez cuando sea necesario.
- Evaluación: para fomentar la responsabilidad individual, los alumnos deberán pasar una prueba personal, siendo la puntuación del grupo la media de las puntuaciones de sus componentes.

- Puesta en común: en este paso los grupos analizan su propio funcionamiento, tomando conciencia de los fallos que han tenido y buscando las causas que los han provocado.

4.4. Co-op co-op (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985).

Esta técnica, propuesta por Kagan (1985^a) combina el trabajo en grupo con el trabajo individual para la realización de tareas complejas y la presentación y evaluación de las mismas ante el grupo de iguales y el profesor. Los alumnos deciden el tema a trabajar y la estrategia para desarrollarlo y exponerlo. La parte fundamental de la tarea se hace en equipo, pero hay una importante contribución y responsabilidad individual en el proceso y resultado.

Para Gavilán y Alario (2011), Este método es parecido al Grupo de Investigación. Su finalidad es implicar al alumnado universitario en las complejas tareas de aprendizaje e investigación, conscientes del interés que presentan por aprender y compartir sus conocimientos y de que en estos niveles se ha de promover la motivación interna para incentivar la implicación en actividades académicas y profesionales. De manera más detallada, los pasos son:

- Diálogo o discusión con el grupo clase para motivar a los estudiantes y despertar su interés por el tema, dada su importancia e interés;
- asignación libre de los miembros a cada grupo, intentando reforzar el sentimiento de pertenencia para aumentar su cohesión;
- selección y reparto del tema en la clase y, después, entre los miembros de cada grupo, favoreciendo que haya independencia entre los miembros;
- preparación, presentación y explicación de cada subtema en los grupos para integrar las partes trabajadas por cada alumno;
- elaboración del trabajo común y presentación a la clase;
- evaluación del trabajo, en tres fases: el profesor y los componentes de cada grupo evalúan el trabajo de cada miembro; el profesor y el resto de grupos de la clase evalúan la presentación que cada grupo hace; y el profesor evalúa el trabajo escrito que presenta cada grupo. El aprendizaje y la cooperación son dos objetivos que han de alcanzarse.

4.5. Tutoría entre iguales (Peer Tutoring)

La tutoría entre iguales, llamado en inglés “peer tutoring”, se trata de un método en que los estudiantes forman parejas asimétricas: es una forma de instrucción en la que un alumno enseña a otro a resolver un problema, completar una tarea, aprender una estrategia o dominar un procedimiento. Ambos tienen un objetivo común compartido: enseñar y aprender unos contenidos a partir de su interacción. El alumno que hace de profesor también se beneficia de esta forma de aprendizaje cooperativo, al resultar más líderes o protagonistas de la interacción lo que motivaría en mayor medida a aprender el material.

Según Parrilla (1992), citado por Pújalas (2011, p. 205):

Es una estrategia que trata de adaptarse las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Estos suelen ser de dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende, siendo generalmente esta relación guiada por el profesor.

Las características del método según Gavilán y Alario, (2010):

- Determinación de los estudiantes; selección de los tutores y los tutorizados.
- Formación inicial tanto de tutores como de tutelados, de modo que todos conozcan en qué consiste el método, cuáles son sus ventajas, cómo deben desempeñar su papel y como se va a desarrollar cada sesión.
- Diseño detallado de las sesiones: contenidos, estructura, organización, actividades y sistema evaluación.
- Fase de experimentación. En esta fase de aprendizaje, el papel del profesor como guía es fundamental; porque las parejas necesitan un tiempo de experimentación para asimilar el método de trabajo y aprender su funcionamiento.
- Sesiones de trabajo bajo la supervisión del profesor.

- Revisión y evaluación conjunta, de manera que, periódicamente, las parejas se detienen a revisar su funcionamiento con la ayuda de una guía o cuestionario que completaran de forma conjunta.

4.6. Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC) o “Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC)

Es una estructura desarrollada por el equipo de investigación en Aprendizaje Cooperativo de la Johns Hopkins University (Stevens, Madden, Slavin y Farnish, 1987) que está diseñada específicamente para enseñar a leer y escribir en los últimos cursos de la escuela primaria.

Callado (2013) cita unos procesos de esta técnica:

- El docente integra al alumnado en dos o tres grupos de lectura, de acuerdo a su nivel de competencia lectora.
- El docente forma parejas, del mismo nivel y, tomando una pareja de cada uno de los niveles, forma equipos heterogéneos de trabajo.
- El docente presenta a los estudiantes actividades ajustadas a sus niveles de partida, explica los conceptos básicos, entrega relatos de lectura adecuados al nivel del alumnado y asigna tareas a las distintas parejas dentro de cada equipo de trabajo. Las tareas son:

-Lectura por parejas. Las parejas leen en silencio el relato que les ha correspondido según su nivel. A continuación, cada miembro de la pareja lee un párrafo en voz alta hasta completar el relato. El que escucha, si fuera necesario, corrige al que lee.

-Ejercicios de gramática y redacciones relacionadas con el relato. Cada pareja recibe una serie de ejercicios que trabajan la gramática del relato, hacen un resumen sobre lo leído, inventan un final distinto, etc.

- Pronunciación de palabras. Cada pareja recibe una lista de palabras nuevas o difíciles que están incluidas en el relato. Su objetivo es leer estas palabras correctamente. Para ello practican su lectura con sus compañeros de grupo.

-Ampliación de vocabulario. Los estudiantes reciben una lista de palabras incluidas en el relato que son nuevas para ellos. Deben buscar su significado en el diccionario

-Comprensión oral. Cada estudiante verbaliza a su pareja un resumen de la historia que han leído. Ambos se ponen de acuerdo sobre los puntos importantes de la historia.

-Ortografía. Cada semana los estudiantes evalúan a sus compañeros con una lista de palabras que deben escribir correctamente. Uno lee y el otro escribe. Las palabras que no son escritas correctamente se añaden a la lista de la siguiente semana.

- Cuando un estudiante completa las actividades anteriores, su pareja certifica que lo ha hecho. El que termina dispone de tiempo de lectura libre.
- Cada tres clases el alumnado se somete a una prueba individual de comprensión y expresión. Durante estas pruebas nadie recibe ayuda de sus compañeros. El docente corrige esas pruebas y el resultado de las mismas repercute en la puntuación de los equipos.
- Un día a la semana, el docente enseña, de forma específica, habilidades de comprensión lectora (identificación de las ideas principales, comprensión de las relaciones en el texto, etc.).
- Los equipos trabajan, cada cierto tiempo en los denominados “talleres de escritura”, en los que escriben relatos, historias o artículos donde se ponen de manifiesto las reglas gramaticales y ortográficas aprendidas. Cada estudiante realiza su propia composición, que es revisada en grupo para mejorarla. Finalmente es publicada en los cuadernos del equipo o en el libro de clase.
- Cada estudiante debe leer un libro a su elección durante, al menos, veinte minutos cada día. Los padres acreditan que lo hacen mediante certificados que sirven para obtener puntos de bonificación para sus respectivos equipos.

- Finalmente, teniendo en cuenta todo lo anterior, se otorgan titulaciones a los grupos en función de su rendimiento en base a unos criterios de puntuación previamente establecidos y se recompensa a los grupos que han obtenido los mejores resultados

4.7. Individualización con ayuda de equipo (Team Assisted Individualization) (TAI) (Slavin, 1985)

Este modelo fue diseñado por Slavin en 1985, fue ideado especialmente para la enseñanza de las matemáticas. Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. Según Pújolas (2011) en esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupala, ni individual. Los estudiantes son asignados a los grupos según su nivel mediante de una prueba diagnóstica. Cada persona tiene que completar la tarea que corresponde a su nivel, trabajando individualmente, aunque pueden ayudarse unos a otros y aclara dudas.

Según Parrilla (1992), citado por Pújolas (2011, p. 203):

Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan en un intento de superar las posibles deficiencias de cada uno de estos enfoques por separado.

Las características de esta técnica son, citado por Turrión Borralló, 2013, p. 106):

- El número de alumnos en cada grupo es de cuatro a cinco.
- La estructura de meta es alta, puesto que la estructura de recompensa posibilita obtener las recompensas si todo el grupo tiene éxito.
- La estructura de tarea es alta, ya que existe una subdivisión de la tarea. También los alumnos ejercen diferentes papeles puesto que deben revisar las respuestas, corregir las pruebas, etc.

- La estructura de recompensa es alta, las recompensas se consiguen por medio de la cooperación que se basa en los aprendizajes individuales. No existe competencia intergrupala, así los premios pueden ser obtenidos por más de un grupo si alcanzan una puntuación preestablecida.
- La interdependencia entre los alumnos es alta, sobre todo a la estructura de recompensa pero también a la estructura de tarea. Así unos ayudan a otros y se necesitan mutuamente para alcanzar los objetivos.
- Los alumnos tienen una alta responsabilidad, y reciben información sobre su contribución al grupo.
- La evaluación se realiza mediante una prueba inicial para determinar el nivel de cada miembro del grupo. Además, al finalizar la última hoja de ejercicios deben hacer un examen final. La puntuación global del equipo se obtiene por medio de la nota del examen final y de las unidades terminadas semanalmente.
- Cada alumno tiene las mismas posibilidades de contribuir a la puntuación grupal trabajando a su propio ritmo.

5. Papel del profesor en las actividades cooperativas

En el aprendizaje cooperativo, el profesor adopta unos roles y unas responsabilidades distintas a las de la educación tradicional. A continuación presentamos diferentes tareas y funciones desempeñadas por parte del profesor.

5.1. Papel del profesor

El rol del docente adquiere una nueva dimensión, en el cual la relación con el alumno es una relación horizontal, lo cual permite al profesor aprender en forma paralela con el estudiante.

Son múltiples las tareas del docente en el marco de una actividad cooperativa, donde los resultados estarán muy ligados a la calidad de intervenciones que afectan directamente al desarrollo de todo el proceso.

Johnson y Johnson (2004), citado por Prieto (2007, P. 66) nos sitúan -en la siguiente figura- en cuatro fases las competencias docentes necesarias para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo.

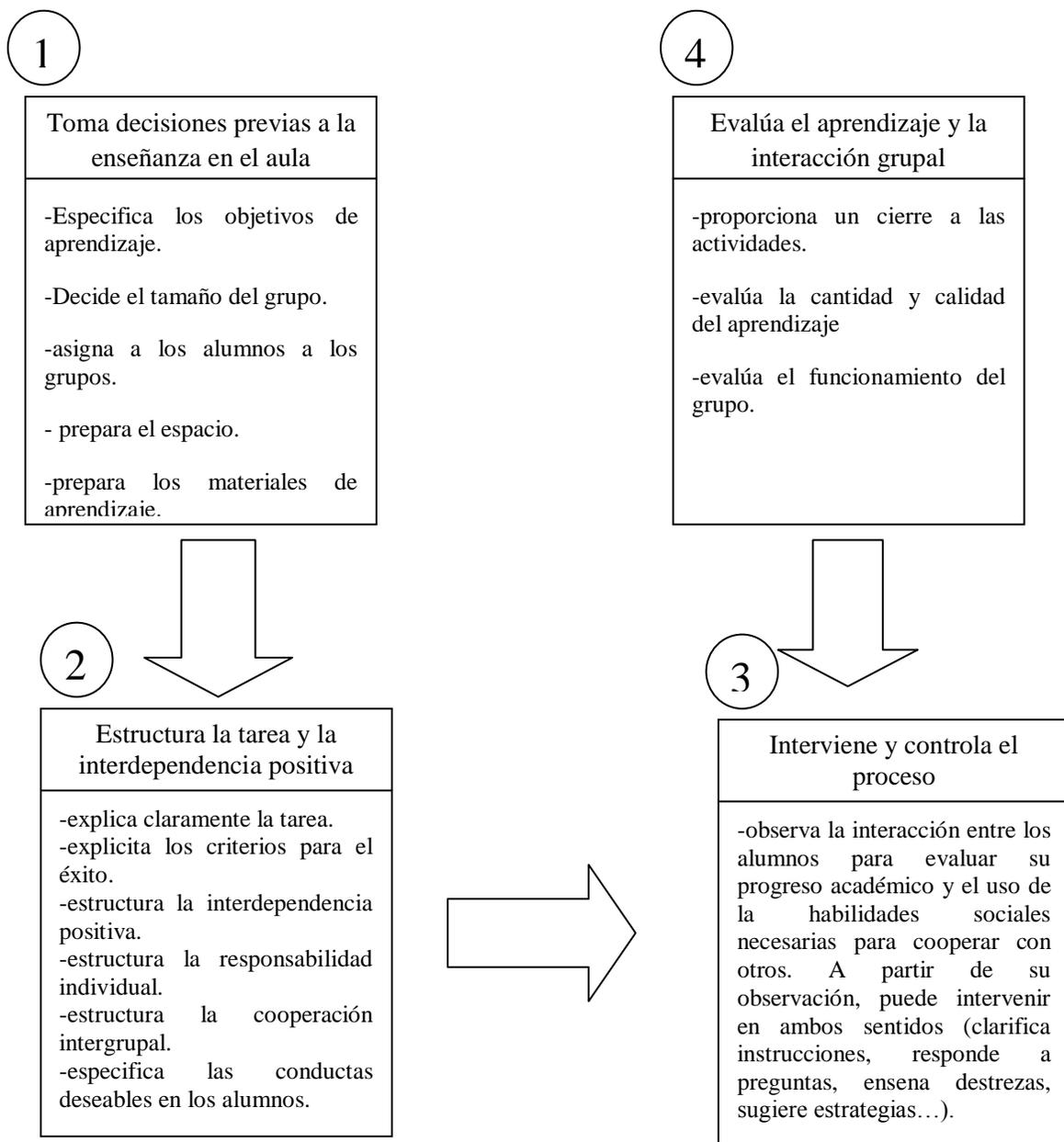


Figura 14. Las tareas del profesor en contexto de enseñanza- aprendizaje. Prieto (2007, p. 66).

A través de estas fases propuestas por los hermanos Johnson (2004), podemos observar la diversidad del papel del profesor al realizar una actividad comunicativa.

Antes de empezar la actividad el profesor debe organizar el aula, los grupos, el material, prepara y diseñar previamente la actividad y por supuesto asignar los roles.

Al estructurar la tarea, tiene que explicar la actividad claramente para que todos la entiendan, aclara las pautas para el éxito, fomentar la interdependencia positiva y la cooperación intergrupala así como la responsabilidad individual.

Como observador o supervisor, el profesor, analiza a los alumnos desde un segundo plano, andando por el aula entre los equipos y viendo cómo interactúan y trabajan en grupo además de proporcionarle ayuda cuando la necesiten.

Y finalmente, el profesor debe cerrar la actividad pidiéndole a los estudiantes que hagan un trabajo sobre lo que han aprendido. También debe hacer una evaluación sobre la calidad y cantidad de aprendizaje y el funcionamiento del grupo.

Capítulo V

Metodología de investigación y análisis de
los resultados

1. Procedimientos metodológicos

Tras la realización del marco teórico y de las prácticas, que se realizaron durante nuestra investigación, podemos considerar que tenemos las herramientas necesarias para realizar un estudio de campo sobre la competencia comunicativa y el aprendizaje cooperativo.

En este estudio se realizarán una serie de encuestas a profesores y estudiantes del español como lengua extranjera con el fin de averiguar sus opiniones respecto al aprendizaje cooperativo y su papel en el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.1. Los informantes:

En la investigación participaron once (11) profesores universitarios de diferentes especialidades y setenta y nueve (79) estudiantes matriculados en el tercer curso del español de la Universidad de Orán 2, Facultad de Lenguas Extranjeras. Son estudiantes que han recibido clases durante cuatro (4) años: dos años en el liceo y dos años en la universidad. Están en el quinto año para preparar su licenciatura. Comprendidos entre veintiuno (21) y veinticuatro (24) años de edad, sesenta y dos (62) de género femenino y diecisiete (17) de género masculino. Son estudiantes del L3. Al comparar su nivel con los niveles descritos en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MECR) hemos observado que sus conocimientos lingüísticos corresponden al nivel intermedio- avanzado (B2).

Según el MECR (2002, pp. 37-38):

En este nivel, el estudiante es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados, explicar punto de vista sobre cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explicar un problema y deja claro que su homólogo en una negación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis.

Tenemos que mencionar que los estudiantes seleccionados para cumplimentar los cuestionarios no son todos los que asisten a las actividades diseñadas para el aprendizaje cooperativo; esto debido al gran número de los estudiantes.

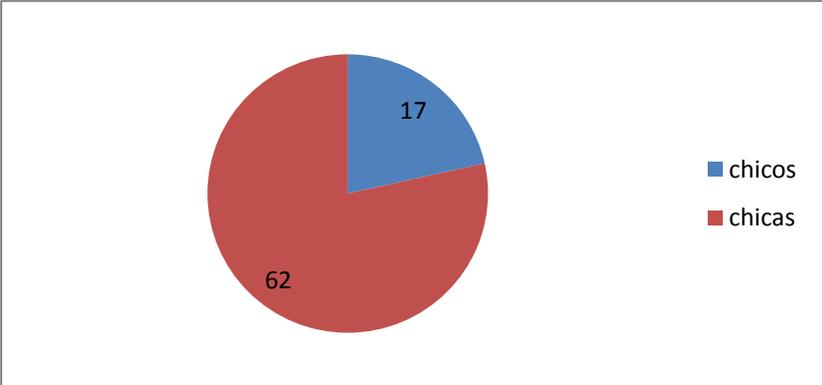


Gráfico 1. Sexo del sujeto encuestado

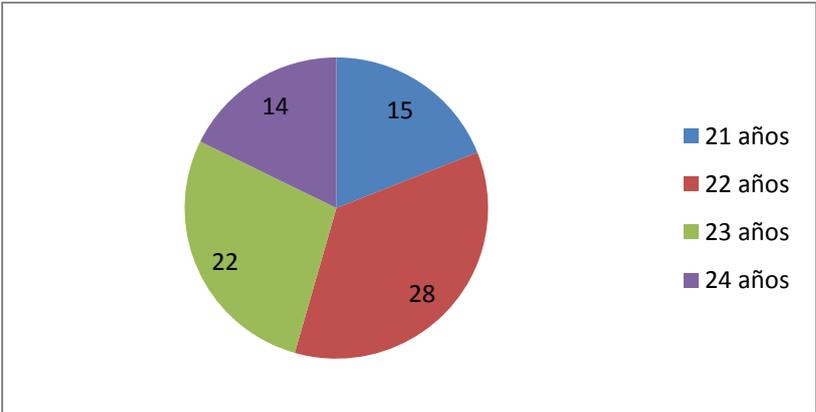


Gráfico 2. Edad del sujeto encuestado

Para realizar las actividades cooperativas hemos trabajado con un grupo de veinte (20) estudiantes entre los setenta y nueve (79), dieciocho (18) de género femenino y dos (2) de género masculino.

Hay que mencionar que es un grupo muy heterogéneo en el nivel académico y en habilidades de los alumnos. Además, dentro del mismo grupo, hay estudiantes que estudiaban en el Instituto Cervantes.

La heterogeneidad en el nivel de nuestros estudiantes nos ha llevado a crear grupos heterogéneos en lo que existe un verdadero apoyo de los estudiantes que poseen un nivel, a los que tienen dificultades en su aprendizaje; es decir; se ayuda a los alumnos con más dificultades y se enriquece a los más estudiosos o aventajados. A pesar de todo esto, las diferencias en ocasiones son tan grandes, que en cierto tipo de actividades sería más recomendable hacer grupos homogéneos entre estudiantes del mismo nivel para que todos puedan participar.

Las clases en el que hemos realizado las investigaciones han sido asignadas según la disponibilidad y la organización de los materiales y de los estudiantes. Hemos considerado que disponer de un grupo no formado específicamente para puesta en práctica de los materiales nos posibilitara contar un perfil de estudiantes estándar dentro de esos cursos, no manipulado, y de esta manera acercamos más a la realidad que viven sus estudiantes.

El nivel grupal, hemos considerado relevante mencionar las siguientes características:

- A nivel formativo existen diferencias entre alumnos
- A nivel personal conviven menos alumnos de perfil introvertido que extrovertido
- Alumnos trabajadores
- Predisposición positivamente cualquier método;
- Relaciones positivas entre todos los alumnos;
- Relaciones positivas entre los profesores.

Hemos elegido la universidad como centro de nuestro estudio, porque:

Primero, hemos asistido a varias sesiones en diferentes institutos para poder observar si nos resulta fácil aplicar nuestra metodología del aprendizaje cooperativo o no. Hemos constatado que los alumnos tienen un nivel muy limitado de la lengua que están aprendiendo, el español; y había muchos obstáculos que nos impidieron a aplicar esta metodología, entre ellos, los alumnos no tenían la costumbre de trabajar en grupos, además la dinámica en clase

era muy tradicional con explicaciones en pizarra y muchos ejercicios a realizar de manera individual que realizan al completo y prefieren terminar en casa aprovechando la clase para solo apuntar como se hace y relacionarse.

Segundo, La investigación acción como reflexión en la acción se ha centrado sobre los grupos de clase en los que hemos sido docentes y hemos realizado nuestra práctica cotidiana universitaria. Este método basado en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, nos ha permitido descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

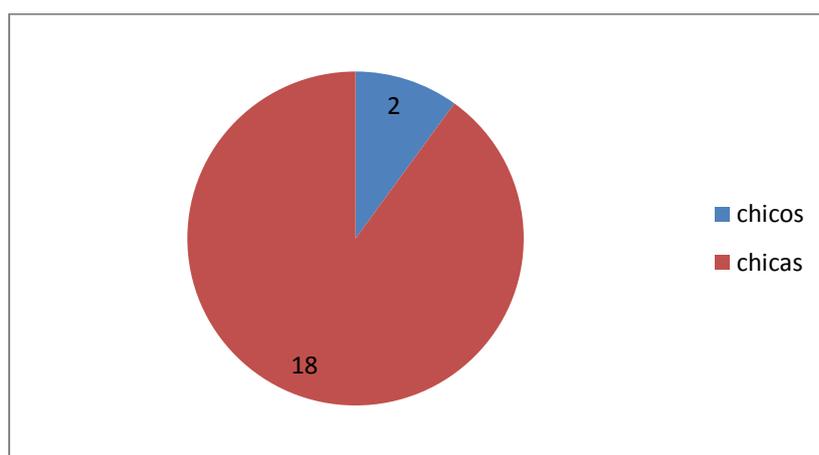


Gráfico 3. Sexo del sujeto diseñado a las actividades cooperativas

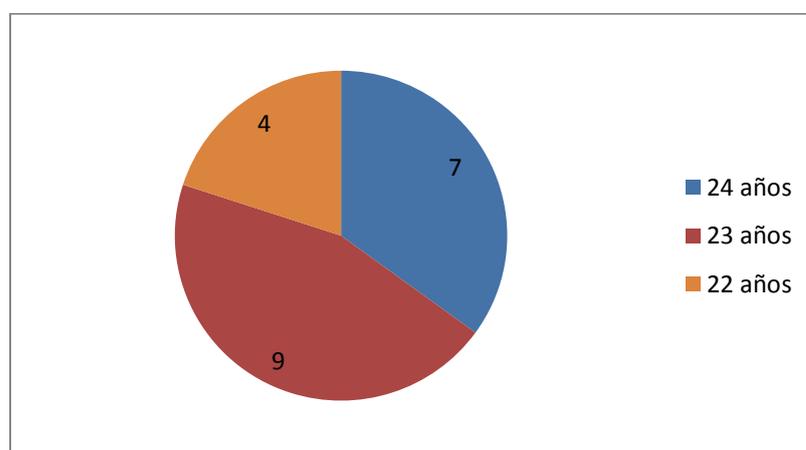


Gráfico 4. Edad del sujeto diseñado a las actividades cooperativas

1.2. Recogida del corpus

Cuando ponemos en marcha un curso de lengua tenemos que atender a muchos factores diferentes (aula, horario, alumnos...). Uno de los recursos que tenemos para hacer frente a la planificación de las actividades son los materiales, objeto de investigación en este trabajo. Tenemos que señalar las diferentes dificultades que hemos encontrado durante la realización de las actividades cooperativas en nuestras aulas, entre ellas la disposición de las mesas así que las sillas, nos resultaba difícil desplazar el mobiliario del aula donde trabajamos, porque todo está fijado en el suelo. Además de la ausencia de otros materiales como el retro proyector, los ordenadores y otros más que nos facilitan nuestra investigación. A pesar de todos estos obstáculos, hemos intentado facilitar la aplicación de las diferentes actividades diseñadas a nuestros estudiantes, porque el éxito de una clase no depende solamente de los materiales utilizados.

Comenzamos el mes de noviembre 2016 a recoger los datos necesarios para poder contextualizar nuestra observación.

Hay que señalar que antes de la introducción de las actividades cooperativas en el aula con nuestros estudiantes, Consideramos interesante empezar a trabajar en parejas, ya que al tratarse de una estructura habitual en nuestras aulas, no supondría una ruptura radical. El trabajo en parejas no exige un nivel de habilidades muy alto, por eso el alumno tiene que manejar sólo dos interacciones, para pasar a otras en grupo.

Una vez revisados los datos presentados anteriormente y antes de llevar a cabo las actividades de aprendizaje cooperativo con nuestro grupo en cuestión, consideramos importante conocer mejor al grupo con el que se iba a llevar a cabo la investigación. Para ello, en primer lugar, se confeccionó un cuestionario que presentaremos en el siguiente apartado y, en segundo lugar, como detallaremos más tarde, en la cuarta sesión de clase se pidió a los alumnos que completaran un diario de clase tras llevar a cabo una actividad en la que se introdujeron componentes del aprendizaje cooperativo.

1.3. Instrumentos de investigación

Con el fin de recolectar y recoger la información necesaria hemos utilizado instrumentos específicos y técnicas que son la observación directa y encuestas.

1.3.1. Observación

La observación es el procedimiento más general para obtener datos en una investigación. Engloba todos aquellos procedimientos que utilizamos como investigadores para colocarnos en una situación protegida desde la cual captar los sucesos que se producen ante nosotros, sin recurrir al testimonio de los propios participantes. Hemos elaborado una ficha de observación aplicada a nuestros estudiantes, para observar todas las dificultades y problemas en clase para desarrollar las destrezas del idioma español.

1.3.2. Cuestionarios

Los resultados de la investigación, se han obtenido a partir del diseño y aplicación de dos cuestionarios. En la mayoría de los casos se trata de preguntas cerradas. Hemos trabajado con dos grupos del mismo nivel anterior; es decir, L3, son setenta y nueve (79) estudiantes. Además, hemos dedicado una parte del cuestionario a los profesores.

En nuestro trabajo, nos ha parecido conveniente tomar como referencia el modelo que desarrolla María Luisa Fabra (1994) en su libro *Técnicas de grupos para la cooperación*. El primer cuestionario (ver anexo 2) tiene como finalidad conocer mejor al grupo con el que se iba a llevar a cabo la investigación, y en particular, en lo referente a sus preferencias, creencias y estilos de aprendizaje, así como sus expectativas en cuanto al curso de español en concreto y el español como lengua extranjera. Es un cuestionario que responde también a la necesidad de detectar y evaluar los diferentes problemas de los estudiantes que pueden tener su origen en diferentes aspectos.

En este cuestionario el estudiante tiene que responder con: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, desacuerdo y muy desacuerdo.

En el segundo cuestionario consta de dos partes, la primera parte para los estudiantes (ver anexo 3) y la segunda parte para los profesores (ver anexo 4), las encuestas establecidas a los docentes y estudiantes a fin de obtener información sobre cómo se desarrollan las clases, que materiales didácticos utilizan, que estrategias motivacionales se aplican para desarrollar las destrezas comunicativas, también cómo es la actitud de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y sus creencias en cuanto a la enseñanza/ aprendizaje de las destrezas mediante la metodología del aprendizaje cooperativo, en particular. Las preguntas son cerradas donde los encuestados tienen que responder poniendo una cruz en la frecuencia adecuada; siempre, a menudo, a veces, rara vez o nunca.

A continuación, detallamos las preguntas del segundo cuestionario propuesto a los estudiantes y los los profesores.

- Tareas grupales: ¿En clase, el profesor elabora constantemente tareas en grupo?

Nuestro objetivo de esta pregunta es saber si los estudiantes y los profesores realizan trabajos grupales, y si lo hacen de manera frecuente.

- Atmosfera divertida: ¿al trabajar en grupo, se crea una atmosfera divertida que te facilita el intercambio de las opiniones desarrollando las destrezas comunicativas?

El ambiente y el clima familiar en el que crecemos influyen en el aprendizaje. Como afirma Watson, iniciador del conductismo, que pone énfasis en el entorno que nos rodea. Crear un ambiente divertido en el aula promueve el proceso de enseñanza- aprendizaje, e influye positivamente en ambos casos. El aula es un contexto artificial de aprendizaje, por eso, tiene que ser lugar donde se estimule a los alumnos a prender de manera divertida y con más seguridad.

- Deficiencia cooperativa: en la realización de las tareas grupales, ¿existe una deficiencia cooperativa que lleva a un producto final realizado por algunos estudiantes del grupo?

En muchas ocasiones, al trabajar en grupo, observamos que no todos los miembros participan en la obtención del producto final de la tarea realizada, nos interesa saber el punto de vista del docente y el discente relacionado con este punto.

- Coordinación de trabajo individual y en equipo: en clase, ¿el profesor organiza tareas comunicativas que fomentan la combinación equilibrada de la participación individual con el trabajo en equipo?

La realización de diferentes tareas en clase puede ser individual o cooperativa, a veces nos encontramos con actividades donde hay una combinación entre ambas formas, es decir que los alumnos pueden realizar actividades de manera individual y después pasan a la puesta en común, o a la cooperación. En nuestro trabajo nos interesa descubrir con qué frecuencia se realiza este tipo de actividades en clase.

- La diversidad grupal: cuando el profesor organiza tareas grupales de alumnos con una gran diversidad, es decir, heterogéneos, ¿esto fomenta el desarrollo de vuestras destrezas y las de vuestros compañeros?

En la parte teórica, hemos hablado de la teoría de Vygotsky y del concepto de zona de desarrollo próximo, que afirma que al interactuar con personas que tienen un nivel más alto, fomenta el aprendizaje del alumno. Pues, en un grupo heterogéneo, podemos encontrar personas de altas capacidades que pueden ayudar a los que tienen capacidades limitadas.

- Trabajos en grupos: ¿con qué frecuencia realizáis trabajos que requieren la formación y participación de grupos o parejas para el desarrollo de las clases de español?

Trabajar en grupo, no es tarea fácil, sobre todo para el profesor, y esto debido a los obstáculos que pueden impedir el trabajo cooperativo, como por ejemplo, el número elevado de los alumnos en clase, la motivación, falta de los materiales, etc.

- Actividades de temas libres: ¿los temas de los trabajos realizados en clase, son temas de tu elección?
- Temas de interés: en las actividades comunicativas, ¿el profesor elabora temas de tu interés?

El interés es el gusto o placer por la realización de una tarea. Trabajar temas que interesan a los alumnos es uno de los elementos primordiales en la enseñanza del español como lengua

extranjera. Como profesores, debemos obtener información sobre temas que motivan a nuestros alumnos y que se adecuen con sus preferencias, para poder animarles a aprender de manera eficaz.

- Trás la evaluación de los trabajos realizados en clase ¿sueles utilizar una retroalimentación de temas tratados ?

La retroalimentación es la reintroducción de los resultados obtenidos en una tarea o actividad, con el fin de desarrollarlos y mejorarlos.

La retroalimentación es un elemento que favorece una mejora en el aprendizaje. Después de la realización de una tarea determinada por parte del alumno, nosotros, como profesores evaluamos los resultados, lo que que nos permite descubrir los fallos y las dificultades que tienen estos alumnos durante el trabajo. Estas correcciones y evaluación les permite mejorar el producto final obtenido, desarrollando y corrigiendo sus errores. Nos interesa, pues, a través de la pregunta planteada saber con qué frecuencia realiza tanto el profesor como el alumno la retroalimentación en sus trabajos en el aula.

- Uso de proceso de aprendizaje : ¿aplicas estrategias en tu aprendizaje, como por ejemplo, la organización de la información, uso de borradores, etc. ?

En la realización de cualquier actividad, o sea individual o cooperativa, cada uno desarrolla su proceso de aprendizaje que le facilita la obtención de buenos resultados.

3. Actividades diseñadas en el aula:

Para el diseño del trabajo cooperativo nos hemos basado en las principales teorías sobre construcción de espacios de aprendizaje cooperativo. Todos los detalles del trabajo han sido diseñados conforme a las condiciones imprescindibles que fijan los expertos para que realmente el trabajo sea cooperativo.

Nuestro objetivo al realizar estas actividades no sólo para hacer “algo”, sino para aprender alguna cosa. A través de estas técnicas queríamos ver si se pueden utilizarse como recursos para que los estudiantes, agrupados trabajen y aprendan juntos y se esto les facilita la interacción entre todos. El objetivo, pues, es poner en práctica los principios del aprendizaje cooperativo, esto es, fomentar la responsabilidad individual y grupal; la interacción cara a cara y el desarrollo de las habilidades personales e interpersonales, y premiar la cooperación del grupo recorriendo a la evaluación conjunta.

3.1. Primera actividad: Lectura compartida mediante la técnica de rompecabezas o puzle:

La técnica del trabajo cooperativo debe contar con un diseño específico de estrategias de motivación que en esta aplicación consiste en la división de tareas y especialización, pero quizá la más eficaz fue la elección del tema a tratar, que radicó en la participación laboral de los estudiantes.

Una de las actividades más complicadas a la que nos enfrentamos como profesores del español es la de motivar a los estudiantes en la lectura. Entre las causas de las dificultades que hemos enfrentado es que los estudiantes de hoy día presentan en general un bajo o nulo hábito de lectura que se dispara si además hablamos de una lengua extranjera; leer un texto, comprenderlo y analizarlo es una actividad que requiere bastante trabajo y esfuerzo.

Después de varias búsquedas teníamos que elegir un texto que les resulta fácil de entender, que se adecue con el nivel y el interés de los alumnos; es decir un texto cercano a la realidad en la que se mueven. Tras varios intentos hemos decidido trabajar sobre un texto sacado del manual “Avance” que es un manual para el nivel intermedio-avanzado. El texto se titula “en la mesa así se habla” (ver anexo 5).

Los materiales necesarios para la elaboración y desarrollo de la unidad son: fotocopia del texto y de los cuestionarios de evaluación.

La formación de grupos es un elemento importante en el aprendizaje cooperativo. En este tipo de ejercicio de puzle es importante que se establezca un aprendizaje cooperativo dentro de cada grupo, ya que cada grupo va a ser un espacio de aprendizaje cooperativo. La interacción entre grupos va a funcionar como elemento de conexión y puesta en común, no es una relación cooperativa.

Para que se establezca un grupo cooperativo son necesarias las condiciones descritas en los apartados anteriores. Una de las condiciones importantes es la de interdependencia, es decir, en el grupo los alumnos deben depender de los compañeros para avanzar en el trabajo y es por ello que el grupo lo deben formar personas con diferentes habilidades y capacidades para que cada uno desempeñe un rol en el grupo.

Para esta actividad, hemos estructurado el aula para formar cinco grupos de cuatro miembros cada uno.

El sentido de la técnica de rompecabezas es que los alumnos en grupo de cuatro se reparten las tareas a la hora de leer un texto. Dividido el texto en cuatro partes.

Después de las explicaciones con detalles los objetivos que han de alcanzar, la dinámica que se va a utilizar para lograr un trabajo con resultados productivos y las instrucciones de la actividad, dividimos a los estudiantes en grupos de cuatro. Esta distribución, la decidimos el día mismo. Hemos seguido el criterio de heterogeneidad en lo que concierne al nivel de lengua, participación y carácter de los miembros de cada equipo para estimular el aprendizaje.

Una vez formados los grupos, con la finalidad de crear una identidad de grupo, cada grupo tiene que darse un nombre con el que se identificaran todos los miembros del grupo. Las identidades de los grupos son:

Grupo 1: las Rositas, compuesto por cuatro chicas;

Grupo 2: los Cervantinos, compuestos por cuatro chicas;

Grupo 3: los Genios, compuesto por dos chicos y dos chicas;

Grupo 4: las flores, compuesto por cuatro chicas;

Grupo 5: las estrellas, compuesto por cuatro chicos.

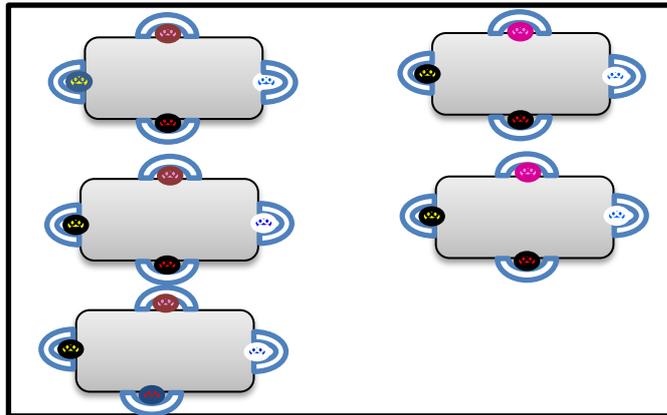


Figura 15. Los grupos iniciales

Para introducir a los alumnos en la dinámica del aprendizaje cooperativo, hemos utilizado la técnica conocida como “puzle”. En la resolución de la actividad, hemos dividido el texto en cuatro partes (ver anexo 6) como miembros tiene el grupo a fin de que cada uno pueda especializarse en una parte del mismo. Los grupos originarios así divididos se separaran para conformar nuevos grupos de aprendizaje, llamados grupos de expertos o grupos informales; en total, se forman cinco grupos de expertos (uno para cada una de las partes de puzle). Durante veinte minutos se reúnen para intercambiar las informaciones que tiene cada miembro. Debaten y diseñan una estrategia común para volver a sus grupos originarios y “explicar” al resto la parte en la que se habían especializado.

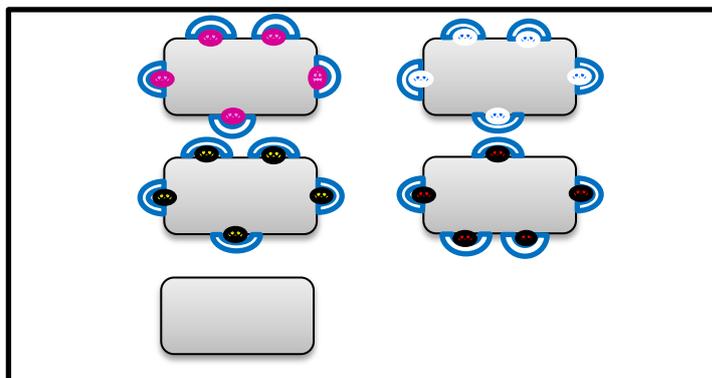


Figura 16. Los grupos de expertos

Cuando se sienten preparados para transmitir la información, los expertos vuelven a su grupo inicial para informar al resto de su parte del texto.

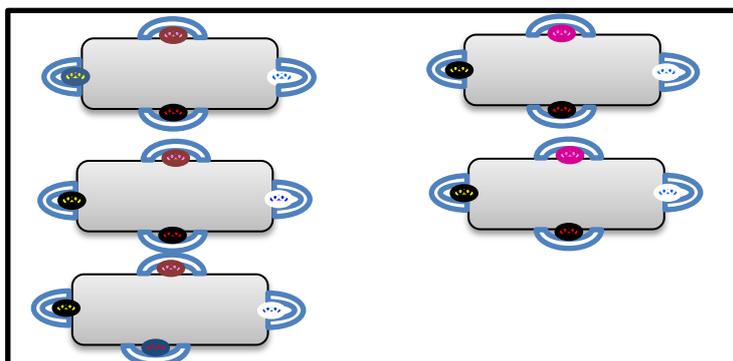


Figura 17. Vuelta a los grupos iniciales

Una vez de que todos los estudiantes conocen el contenido del texto, se les informa que cada uno de ellos va a recibir preguntas de comprensión (anexo 7) sobre el contenido completo del texto que tendrán que completar de forma individual. Aquí se les explica que la nota global será la media del grupo y se reparte el cuestionario.

3.2. Segunda actividad: Grupo de Investigación

Son dos actividades tituladas «mi asociación» y «la publicidad». Esta vez hemos asistido con el mismo grupo en otra clase de expresión y comprensión oral, y con otro profesor. Nuestro papel era observar y tomar notas de todas las etapas de la realización de estas actividades. Hemos asistido a dos sesiones diferentes.

Para el material utilizado, el profesor ha preparado el tema de la unidad cinco del manual “En acción” titulada “mi asociación”. Y el tema de la “publicidad” de la unidad cinco del manual “ECO” 3.

El material utilizado en ambos temas ha sido fotocopias de las actividades.

Para el agrupamiento, son grupos informales, es decir, son formados para trabajar durante un poco tiempo para desarrollar esta tarea de crear una “asociación”. Son grupos de dos y tres miembros dependen del contenido.

El tiempo total de las actividades es de 140 minutos por cada actividad; es decir la primera actividad de “asociación” dura 70 minutos de descubrimiento del tema, realización de las actividades escritas y orales y la segunda sesión dura también 70 minutos para la presentación de las diferentes asociaciones. Lo mismo para la segunda actividad de “publicidad”; la primera sesión para el refrescamiento del anuncio mediante preguntas y actividades para pasar después a la presentación por parte de los estudiantes.

El periodo de aplicación de esta metodología ha sido de setenta minutos de cada actividad en cada sesión.

Los pasos de esta tarea son:

- El profesor presenta los temas para trabajar; es decir, el tema de “asociación” y el tema de la “publicidad”. Hay que mencionar que los dos temas son obligatorios, los estudiantes tienen que realizar las dos tareas.
- Los propios estudiantes organizan los grupos según sus intereses.
- Repartición de las tareas.
- Buscar información.
- Tomar nota de los datos encontrados.
- Dar a conocer a los demás miembros del grupo los descubrimientos que hayan hecho.
- Comentar y discutir sobre la información encontrada.
- Ver si hace falta buscar más información.
- Incorporar sus descubrimientos.

Empezando por la primera actividad “mi asociación”, antes de empezar el profesor hace una explicación detallada de la actividad, en el que explica las etapas y el objetivo. Posteriormente para la realización de las actividades relacionadas con este tema, los

estudiantes trabajan de manera individual. Después se agrupan para empezar la investigación y la creación de sus asociaciones, pasando del trabajo individual al aprendizaje cooperativo.

Durante la realización de la actividad del trabajo cooperativo se alterna el tiempo trabajando En equipo y en solitario, por lo que en clase los alumnos trabajan en grupos, mientras que en casa, tienen que terminar individualmente los trabajos que no han acabado en clase.

Como profesores hemos tenido la oportunidad de observar al docente del módulo expresión y comprensión oral, analizando las actitudes, los comportamientos, las habilidades sociales, las percepciones de los alumnos y del profesor.

3.2.1. Descripción de la actividad de “Asociación”

3.2.1.1. Las etapas

Pre-actividad:

Después de la explicación detallada de la actividad “mi asociación” el profesor da una serie de preguntas a los estudiantes, como calentamiento del tema, son las siguientes:

- ¿Qué es una asociación?
- ¿Para qué sirve?
- Dar ejemplos de asociaciones y si alguien de vosotros forma parte de una asociación determinada.

A modo de introducción, el profesor da una serie de actividades (ver anexo 4) para trabajarlas en clase como apoyo para practicar y enriquecer el vocabulario sobre el tema tratado.

Son dos actividades; la primera consta de dos partes; en la primera parte (ver anexo 8, actividad 7 a) deben relacionar cada logotipo con el nombre de la asociación adecuada y en la segunda parte (ver anexo 8, actividad 7b) deben citar las actividades realizadas por los miembros de cada asociación.

La segunda actividad es la comprensión oral, donde los estudiantes van a escuchar auditivamente a dos personas que hablan de las diferentes actividades que realizan en una asociación. Los estudiantes deben identificar el nombre de esta asociación.

Al pasar a la segunda etapa y una vez formadas los grupos, el docente explica con detalles los objetivos que han de alcanzar y la dinámica que se va a utilizar para lograr un trabajo con unos resultados productivos.

Secuencia de la actividad:

- Elección de asociación
- ¿Qué finalidad tiene?
- ¿Cuáles son sus objetivos?: En esta fase deben facilitar la participación que creen necesaria en un proceso de estas características, fomentan el interés en el asociacionismo y reconocen la necesidad de la asociación
- La elección del logotipo de la asociación elegida.
-

Realización de la tarea final:

En parejas o en grupos los estudiantes tienen que crear vuestra asociación haciendo el logo tipo y describirla con detalle

3.2.2. Descripción de la actividad “la publicidad”

Esta actividad está basada en el aprendizaje del trabajo cooperativo, toma de decisiones, organización y gestión de tiempo.



Figura 18. Publicidad

El profesor inicia la tarea presentando a los estudiantes los contenidos de la misma.

Pre-actividad:

Las preguntas de calentamiento dirigidas a los estudiantes para implicarles personalmente en la materia: la publicidad, desarrollándolas oralmente.

- ¿Qué es para ti una publicidad?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Crees que estamos influidos por la publicidad?
- ¿Crees que se emiten los mismos anuncios en diferentes horas del día?
- ¿Cuál es el anuncio publicitario que más te gusta? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el anuncio publicitario que menos te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué te atrae en una publicidad; el producto, la música, los personajes...?

Con las mismas etapas de la actividad anterior los estudiantes realizan unas actividades para familiarizarse con el vocabulario específico de los anuncios publicitarios.

En la primera actividad (ver anexo 9 actividad 1) aparece una serie de palabras relacionadas con la publicidad, en el que los estudiantes tienen que colocar cada palabra en su cuadro adecuado. Palabras que refieren a elementos de un anuncio.

La segunda actividad (ver anexo 9 actividad 3) aparece un eslogan publicitario, donde los estudiantes responden a una serie de preguntas, incluyendo los siguientes datos: el tipo de producto, qué tipo de anuncio y a quién se dirige.

La tercera actividad (ver anexo 9 actividad 4) se presenta una serie de palabras o expresiones y otra serie de diferentes productos y los estudiantes asocian cada producto con su palabra o expresión adecuada.

La cuarta actividad (ver anexo 10 actividad 2) se presenta un anuncio de una compañía con diferentes informaciones y el estudiante debe completar una ficha con todas las informaciones que tiene.

La quinta actividad (ver anexo 11 actividad 8) los estudiantes tienen una transcripción incompleta de algunos anuncios de radio, donde tienen que definir el tipo del anuncio de cada uno comentándolo juntos y al final en pareja escriben un final para cada anuncio.

Después de la formación de grupos, pasan a la realización de la tarea.

Secuencia de la actividad:

En esta secuencia hay cuatro etapas:

- Redacción de mensajes publicitarios: recursos verbales.

En la primera etapa los grupos empiezan a plantear sus propios anuncios. Una vez unidos, elaboran una presentación con los siguientes aspectos de sus anuncios:

- El producto que quieren anunciar;
- La idea que quieren transmitir;
- El eslogan que van a utilizar;
- El texto que acompañará su eslogan;
- Una idea de la imagen que van a mostrar.

Al finalizar esta etapa, cada grupo muestra al resto de la clase su propuesta para que los compañeros propongan mejoras, y también para aportar propuestas de mejora sobre las presentaciones de sus compañeros.

- La imagen con mensaje: recursos no verbales

El uso de las imágenes es un modo para llamar la atención del consumidor y lograr el éxito del producto. En esta etapa, los grupos eligen fotografías que sirven para acompañar el texto publicitario que ha desarrollado en la etapa anterior. La puesta en común con todos los grupos para intercambiar ideas y justificar cuáles son las imágenes más adecuadas para cada anuncio.



Figura 19. La importancia de la imagen en la publicidad

- **Creación del cartel.** Después de obtener el texto del cartel trabajado en la primera etapa, y la imagen en la segunda etapa, ahora es el momento de crear el cartel de cada grupo.
- **Presentación.** En la última etapa, y después de saber qué van a utilizar como música, fondo, ruido, etc., todos los grupos están listos para presentar su tarea final que es un anuncio publicitario.

Capítulo VI

Análisis de los resultados

En este capítulo, analizamos e interpretamos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y las actividades realizadas en clase.

1. Análisis e interpretación del primer cuestionario:

Para analizar este cuestionario podemos dividirlo en partes:

➤ el conocimiento de lenguas extranjeras

- ¿Qué idiomas hablas?

Lengua	Porcentaje
Francés	100%
Español	100%
Inglés	43%
Alemán	1%
Turco	1%
Italiano	1%

Tabla 10. Conocimiento de lenguas extranjeras

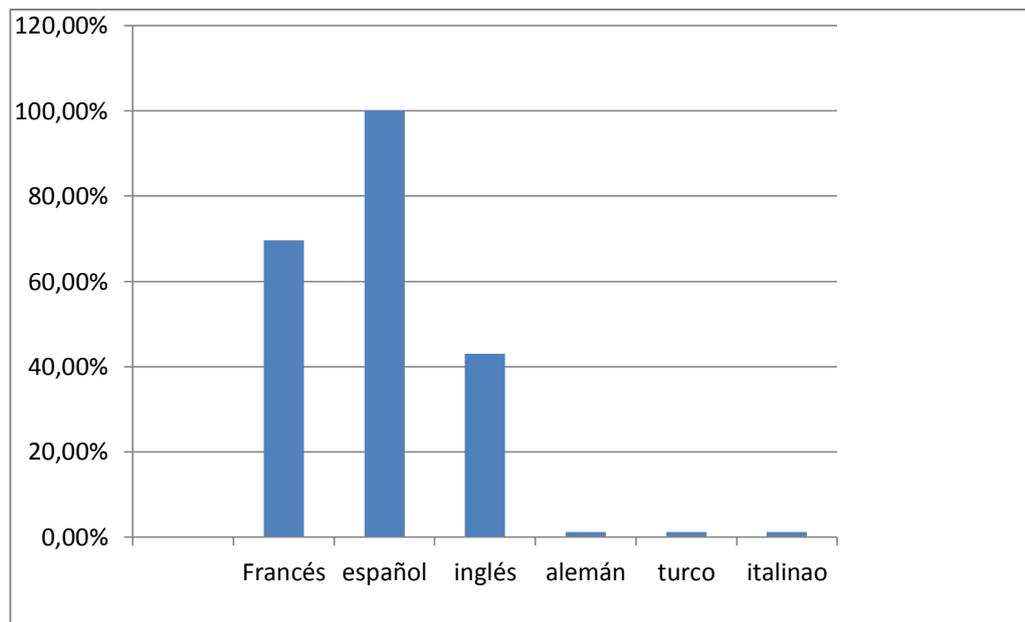


Gráfico 5. Conocimiento de Lenguas Extranjeras

A través de los resultados observamos que todos los estudiantes hablan, por lo menos más de dos lenguas además de la lengua materna, 100% hablan el francés, aunque no es la lengua nativa, es inseparable del contexto de aprendizaje lingüístico argelino; es la primera lengua extranjera que se enseña aquí en Argelia. El 100% hablan español que es la lengua extranjera que están estudiando en la universidad. El inglés otra lengua extranjera, hablada por 43% estudiantes, es la segunda lengua estudiada en Argelia después del francés. Unos porcentajes reducidos de estudiantes que estudian otras lenguas como el alemán 1%, el turco 1% y el italiano también 1%. Estos datos indican que se trata de alumnos acostumbrados a aprender lenguas extranjeras.

➤ **Motivación para aprender español**

- Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo interesante

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	45	24	6	0	4
porcentaje	57%	30%	8%	0%	5%

Tabla 11. Motivación para aprender español

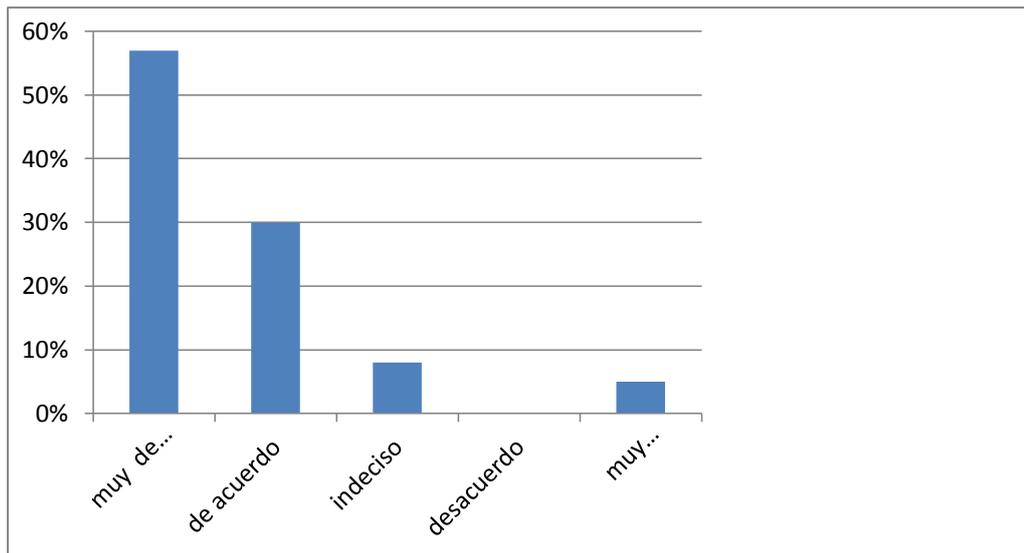


Gráfico 6. Motivación para aprender español

A través de los resultados de esta pregunta notamos que la totalidad de los estudiantes que corresponde a cincuenta y siete por ciento (57%) están totalmente de acuerdo que al hablar varias lenguas extranjeras les facilita el encuentro de trabajo, mientras los que están desacuerdo forman la minoría; cinco por ciento (5%).

Aprender lenguas extranjeras permite a los estudiantes dotarse de más destrezas comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida.

- Mi objetivo con el español es obtener un diploma de la Universidad.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	29	21	15	6	8
porcentaje	37%	26%	19%	8%	10%

Tabla 12. El objetivo del aprendizaje del español

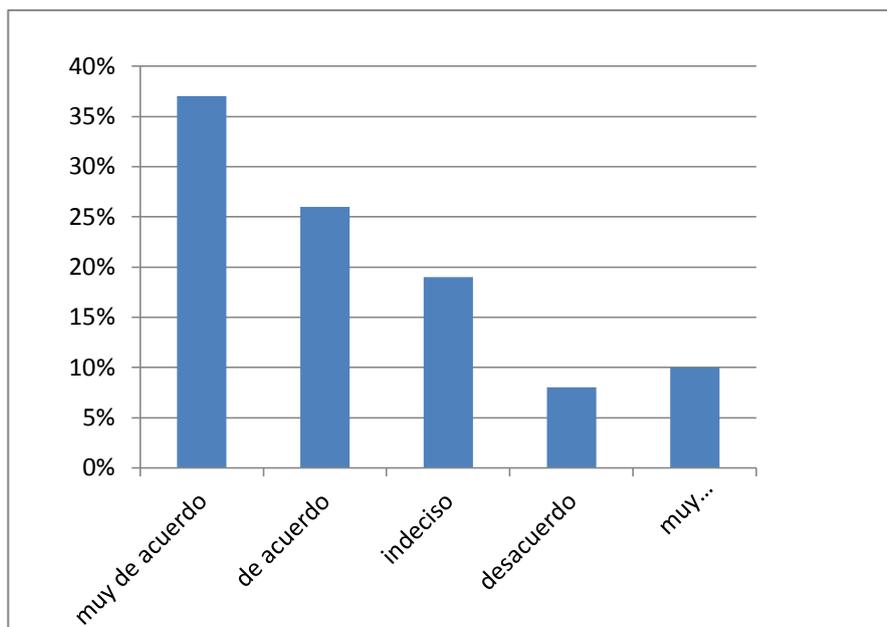


Gráfico 7. El objetivo del aprendizaje del español

Entre setenta y nueve (79) encuestados, veintinueve (29) estudiantes tienen como objetivo del aprendizaje de español obtener un diploma de la universidad. Mientras que el ocho por ciento (8%) están desacuerdo y el diez por ciento (10%) están totalmente en contra en que el objetivo de aprender español es obtener un diploma.

➤ **Creencias sobre el aprendizaje:**

- La pronunciación es importante para hablar bien la lengua.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	14	19	15	9	22
porcentaje	18%	24%	19%	11%	28%

Tabla 13. Importancia de la pronunciación

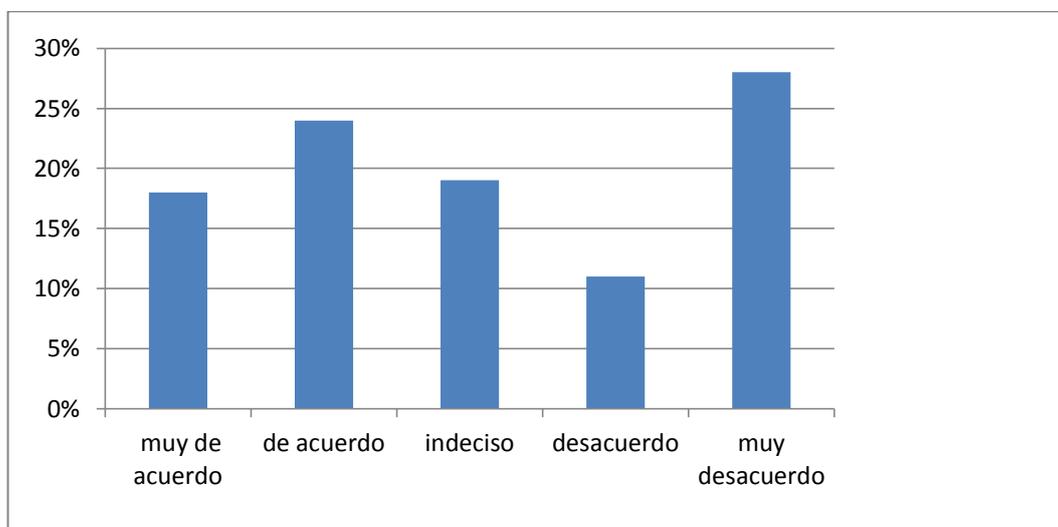


Gráfico 8. Importancia de la pronunciación

Los resultados demuestran que el veintiocho por ciento (28%) de los estudiantes están totalmente desacuerdo que la pronunciación es importante para hablar una lengua extranjera, el veinticuatro por ciento (24%) están de acuerdo, mientras que el dieciocho por ciento (18%) están muy de acuerdo es decir que para ellos la pronunciación es esencial a la hora de aprender una lengua. y el diecinueve por ciento tienen dudas sobre la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de una nueva lengua.

- Aprender vocabulario es la parte esencial del aprendizaje de una lengua.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	27	34	6	7	5
porcentaje	34%	43%	8%	9%	6%

Tabla 14. Importancia del vocabulario

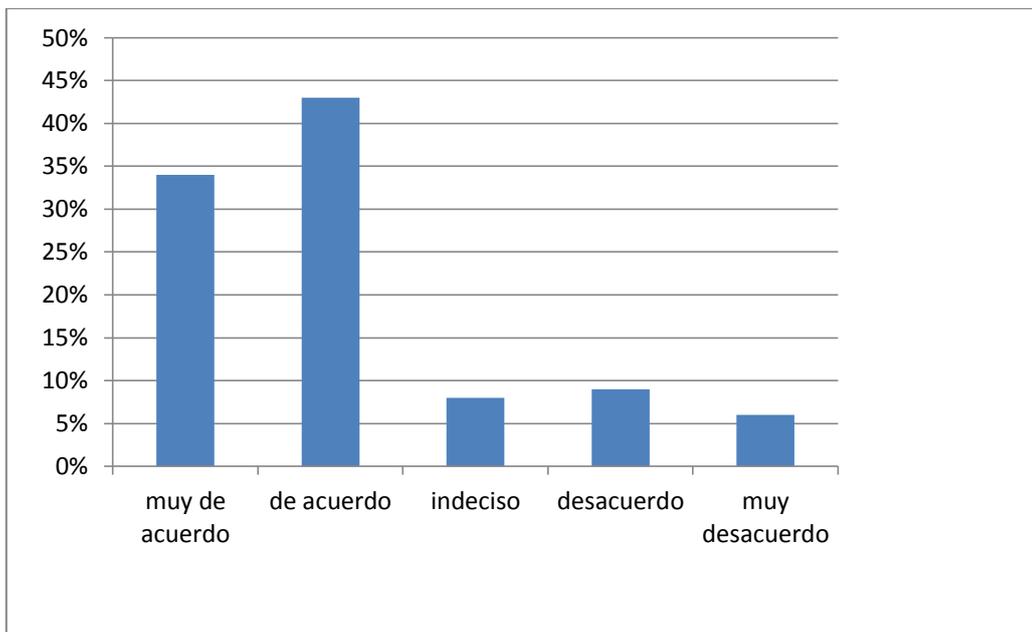


Gráfico 9. Importancia del vocabulario

Según los encuestados, la totalidad -cuarenta y tres por ciento (43%)- está de acuerdo que el vocabulario es esencial para aprender una lengua extranjera, para ellos no existe nada peor que querer hablar y que les falten las palabras, mientras que el nueve por ciento (9%) y el seis por ciento (6%), opinan que el vocabulario no es esencial al aprender una nueva lengua.

- Si no tienes conocimiento de la gramática de una lengua extranjera, es imposible hablarla correctamente con los demás.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	19	31	10	14	5
porcentaje	24%	39%	13%	18%	6%

Tabla 15. Importancia de la gramática en la comunicación

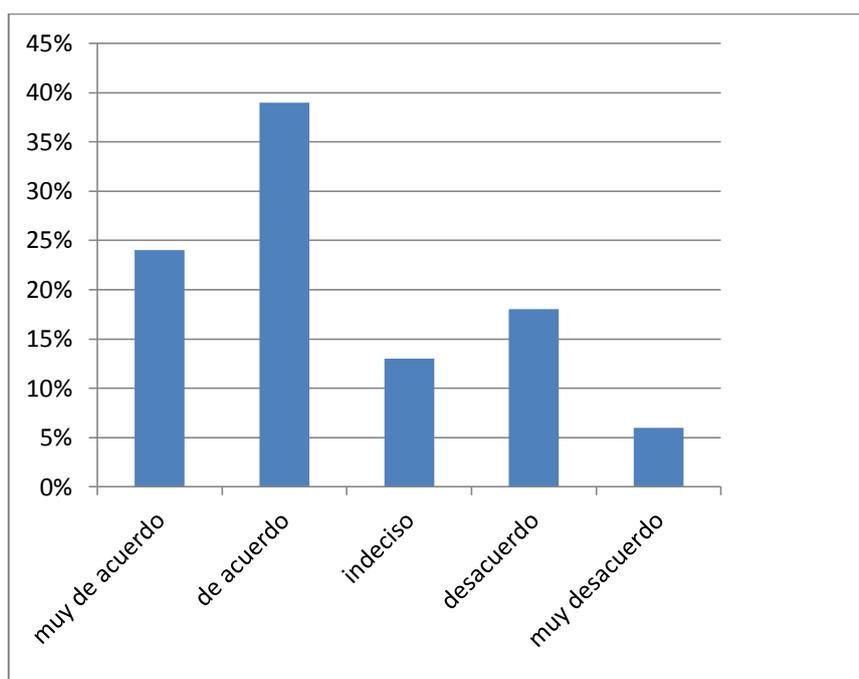


Gráfico 10. Importancia de la gramática en la comunicación

Análisis e interpretación

Entre setenta y nueve (79) estudiantes, treinta y nueve por ciento (39%) están de acuerdo de que la gramática es importante para hablar correctamente, porque les facilita la comunicación, el intercambio de ideas entre compañeros sin cometer errores. Mientras que el dieciocho por ciento (18%) opina que no es importante conocer la gramática para hablar bien, lo más importante es transmitir el mensaje.

Los estilos de aprendizaje

- Al trabajar con mis compañeros, aprendo mejor.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	26	34	5	7	6
porcentaje	33%	43%	7%	9%	8%

Tabla 16. Aprendizaje cooperativo

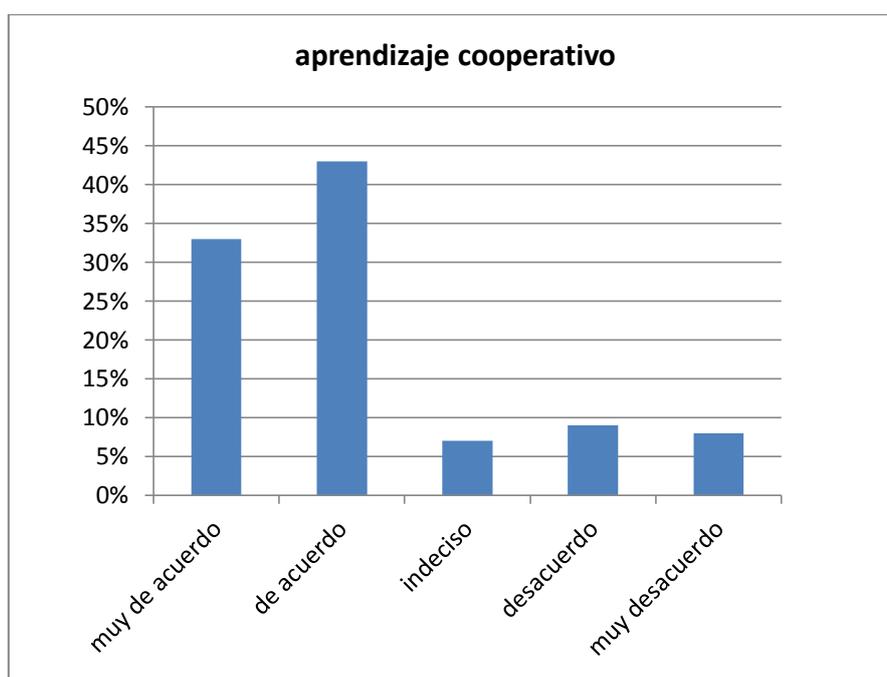


Gráfico 11. Aprendizaje cooperativo

Análisis e interpretación

A través de los resultados obtenidos de los encuestados, casi la totalidad que corresponde a cuarenta y tres por ciento (43%) están de acuerdo de que trabajar con los compañeros aprenden mejor. Este trabajo cooperativo les permite facilitar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la

minoría – nueve por ciento (9%) y ocho por ciento (8%)- opinan que están en contra de aprender mejor con los compañeros, prefieren el trabajo individual.

- Cuando estudio solo me acuerdo mejor de las cosas

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	17	22	20	15	5
porcentaje	22%	28%	25%	19%	6%

Tabla 17. Estudio individual

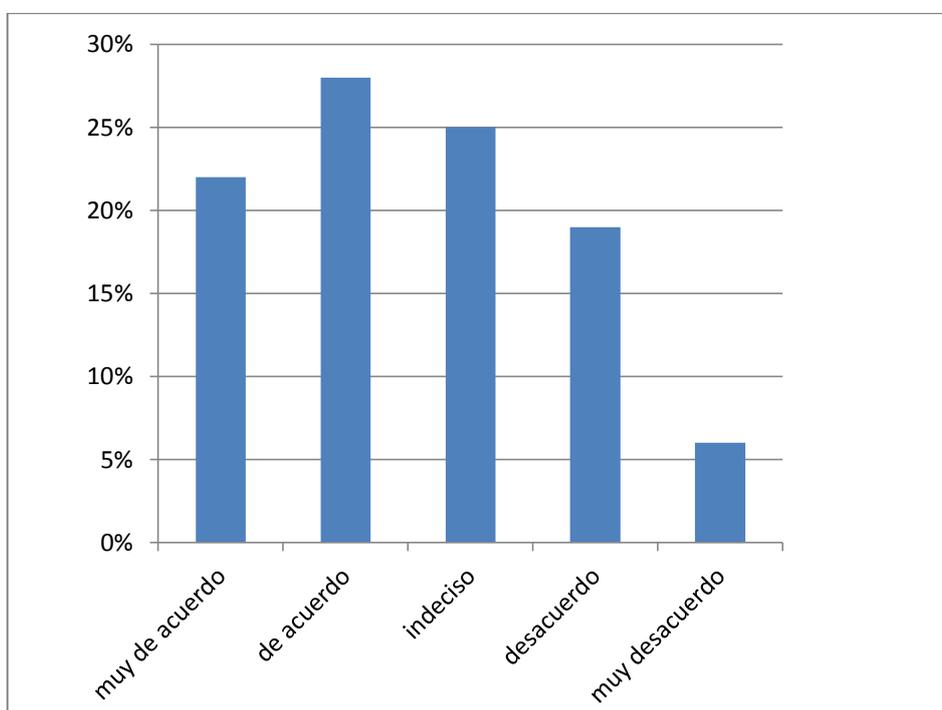


Gráfico 12. Estudio individual

A través del gráfico se nota muy bien que las respuestas de los encuestados están muy aproximadas. Se recomienda estudiar sólo y acompañado en algunos momentos y en otros, según la estrategia o técnica de estudio que deben aplicar los estudiantes durante la realización de las actividades. Estudiar con otro es muy útil pero también los estudiantes

pueden tener sesiones de estudio en soledad, sobre todo en los primeros momentos de la asimilación de la información.

- Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	32	29	9	5	4
porcentaje	41%	37%	11%	6%	5%

Tabla 18. Importancia de la corrección

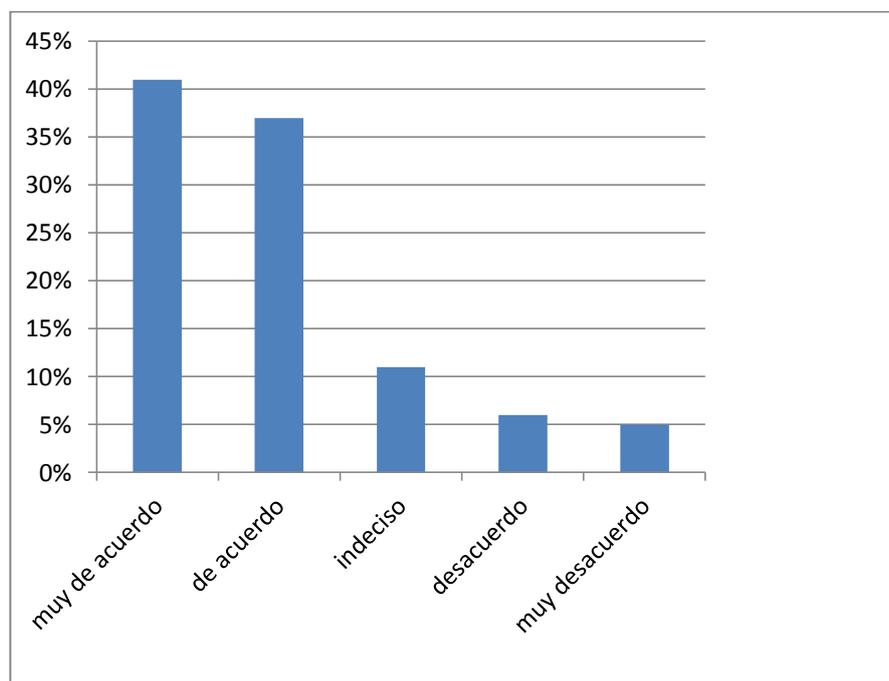


Gráfico 13. Importancia de la corrección

Los resultados nos muestran que para la mayoría de los estudiantes encuestados- 41% muy de acuerdo, 37% de acuerdo- la corrección continúa de los errores por parte del profesor es muy importante; para ellos los errores son una rutina y para superarlos necesitan una corrección continua. Los once por ciento (11%) se muestran indecisos, mientras que para la minoría opinan que el error no impide la eficiencia del aprendizaje de una lengua extranjera.

- La interacción con el profesor es más importante que la interacción con los compañeros

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	0	35	18	18	8
porcentaje	0%	44%	23%	23%	10%

Tabla 19. Importancia de la interacción

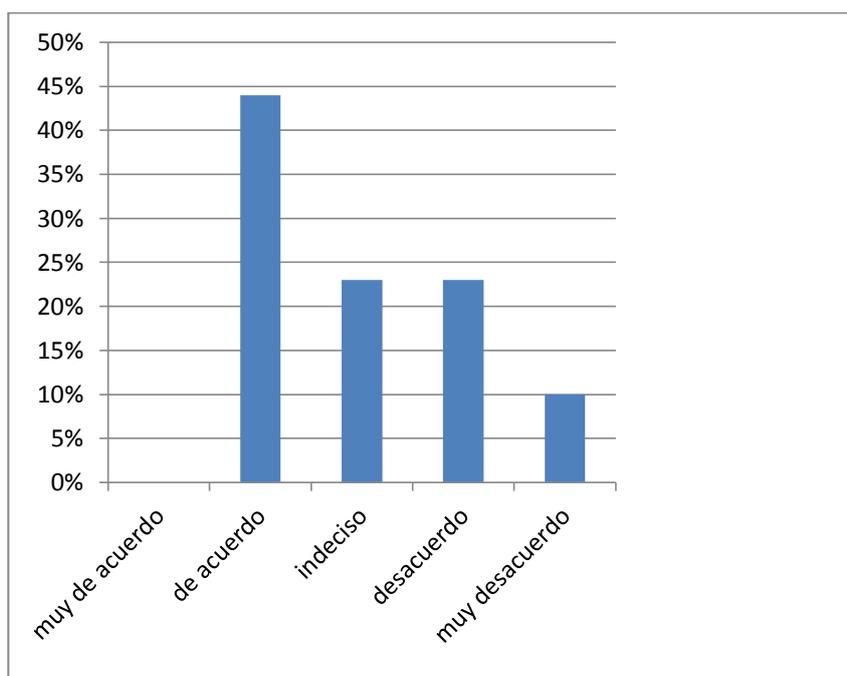


Gráfico 14. Importancia de la interacción

Llama la atención el gran porcentaje (44%) de los estudiantes que están de acuerdo con la importancia de la interacción con el profesor. Para ellos la interacción con el profesor les permite adquirir y desarrollar capacidades útiles para la formación académica. Mientras que un porcentaje de veintitrés por ciento (23%) de los estudiantes opinan que tanto la interacción con el profesor como con los compañeros es importante, y esto depende del tipo de las tareas realizada en el aula.

- **Un buen profesor tiene que:**

+ Hacernos hablar y participar

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	56	17	3	3	0
porcentaje	71%	21%	4%	4%	0%

Tabla 20. Participación en clase

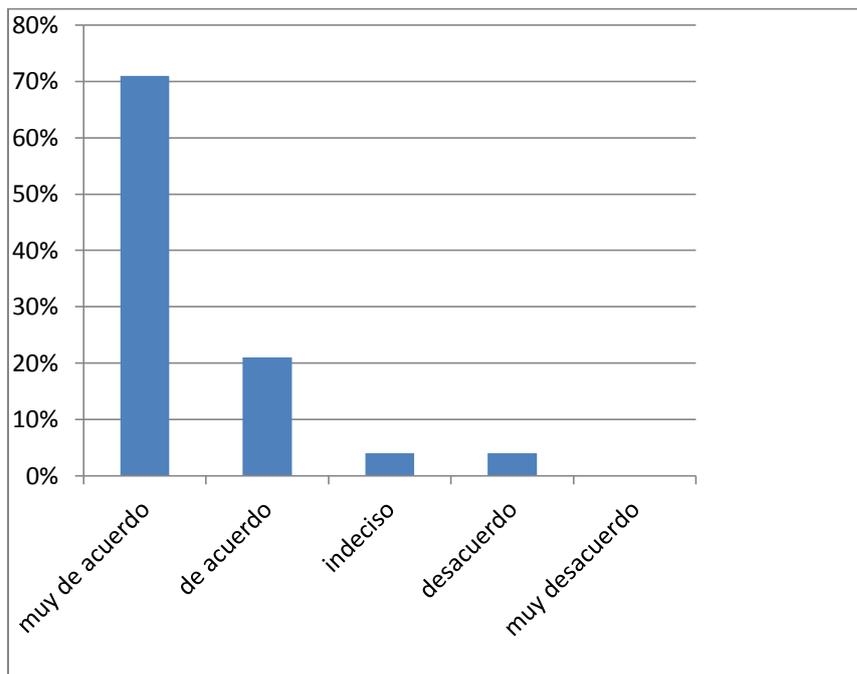


Gráfico 15. Participación en clase

A través del grafico se nota el gran porcentaje que corresponde a setenta y uno por ciento (71%) de los estudiantes están totalmente de acuerdo de que un buen profesor es el quien les hace hablar y participar en clase. El veintiuno por ciento (21%) dicen que están de acuerdo, mientras que el cuatro por ciento (4%) está desacuerdo.

✚ Ser estricto y autoritario

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	6	21	9	9	29
porcentaje	14%	27%	11%	11%	37%

Tabla 21. La autoridad del profesor

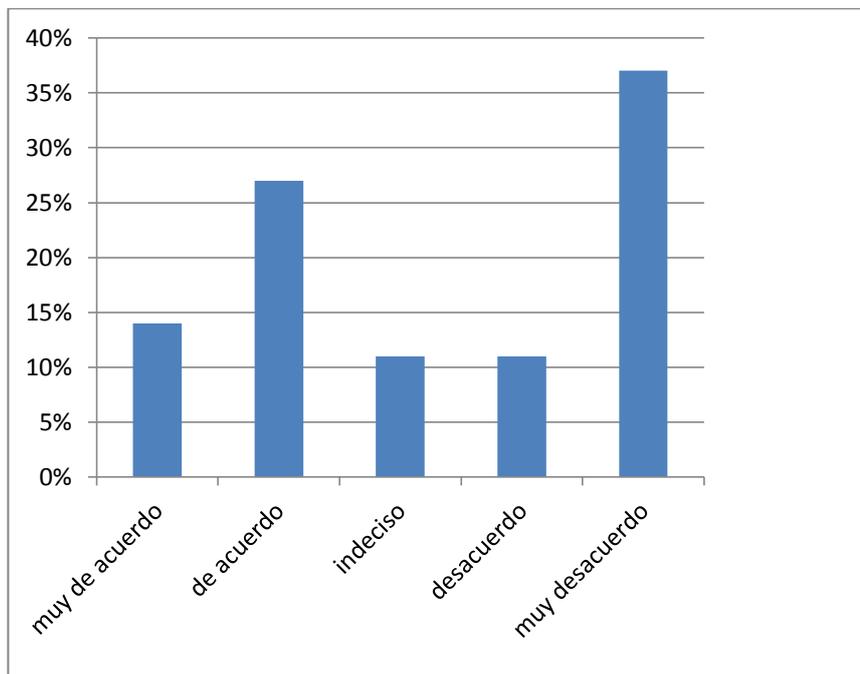


Gráfico 16. La autoridad del profesor

El catorce por ciento (14%) de los estudiantes encuestados está muy de acuerdo de la autoridad del profesor en aula, mientras que veintisiete por ciento (27%) están de acuerdo de que el profesor sea estricto en el aula. El porcentaje que corresponde a treinta y siete por ciento (37%) están muy desacuerdo de esta autoridad, para ellos un profesor autoritario frena sus capacidades, disminuye su interés de aprender e inhibe su personalidad.

✚ Hablarnos solo en español

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	19	32	14	14	0
porcentaje	24%	40%	18%	18%	0%

Tabla 22. El uso de la lengua extranjera en clase

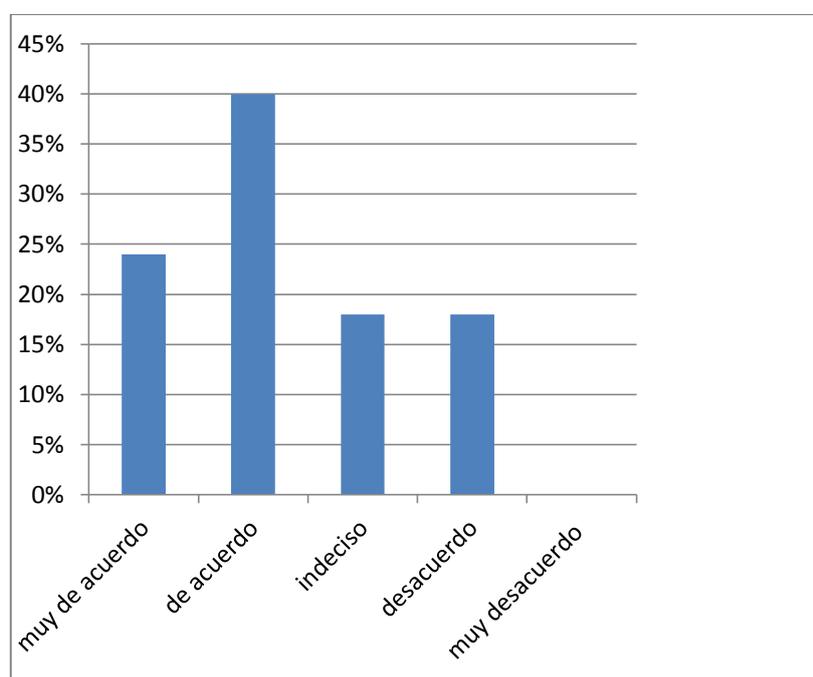


Gráfico 17. El uso de la lengua extranjera en clase

La mayoría de los encuestados cuarenta por ciento (40 %) opinan que un buen profesor es aquel que les hace hablar en la lengua que están aprendiendo- el español- para ellos el interior del aula es un lugar en el que se habla la lengua meta, porque es el único contexto donde usan el español. El dieciocho por ciento (18%) se muestran indecisos, el mismo porcentaje -el

dieciocho por ciento (18%) -están desacuerdo; para ellos existen algunas situaciones en el que necesitan el uso de la lengua materna para facilitarles la comprensión.

✚ Preocuparse por la dinámica del grupo

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	20	33	16	6	4
porcentaje	25%	42%	20%	8%	5%

Tabla 23. La dinámica del grupo

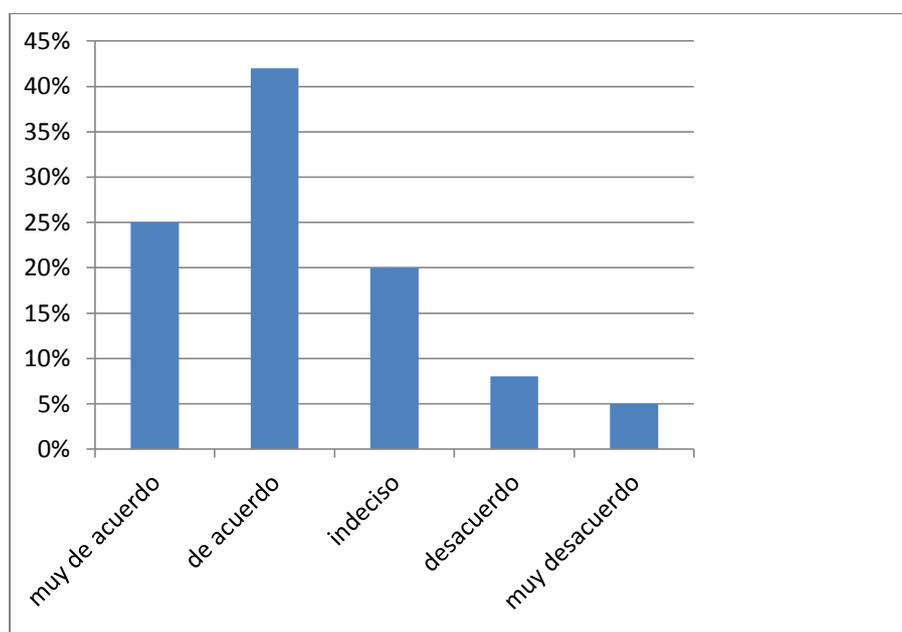


Gráfico 18. La dinámica del grupo

Treinta y tres (33) estudiantes que corresponde a cuarenta y dos por ciento (42%) entre setenta y nueve (79) muestran su acuerdo con la preocupación del profesor por la dinámica del grupo. Ocho por ciento (8%) no están de acuerdo con este papel del profesor.

El profesor en clase debe interactuar continuamente en el trabajo del grupo, es un moderador y coordinador, intenta solucionar los conflictos intragrupales, dinamizar los roles, etc.

✚ Ser el centro de la clase

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	12	38	14	0	15
porcentaje	15%	48%	18%	0%	19%

Tabla 24. El protagonismo del profesor

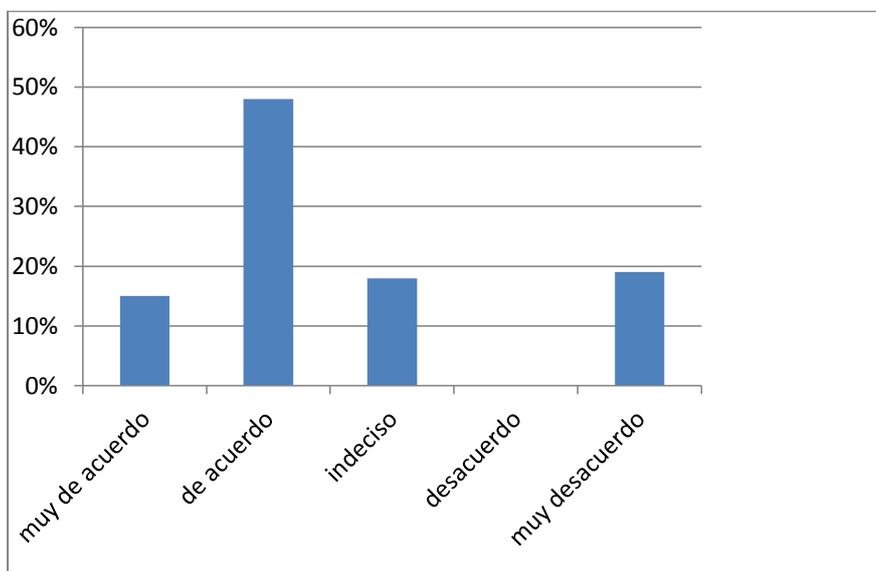


Gráfico 19. El protagonismo del profesor

A través de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes encuestados observamos que quince por ciento (15%) están muy de acuerdo por el protagonismo del profesor en clase, los cuarenta y ocho por ciento (48%) están de acuerdo, mientras que diecinueve por ciento (19%) están en contra de que el profesor sea el centro de la clase.

✚ Dejar que el alumno aprenda a trabajar solo, que se independice

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	13	34	14	11	7
Porcentaje	16%	43%	18%	14%	9%

Tabla 25. La independencia del aprendizaje

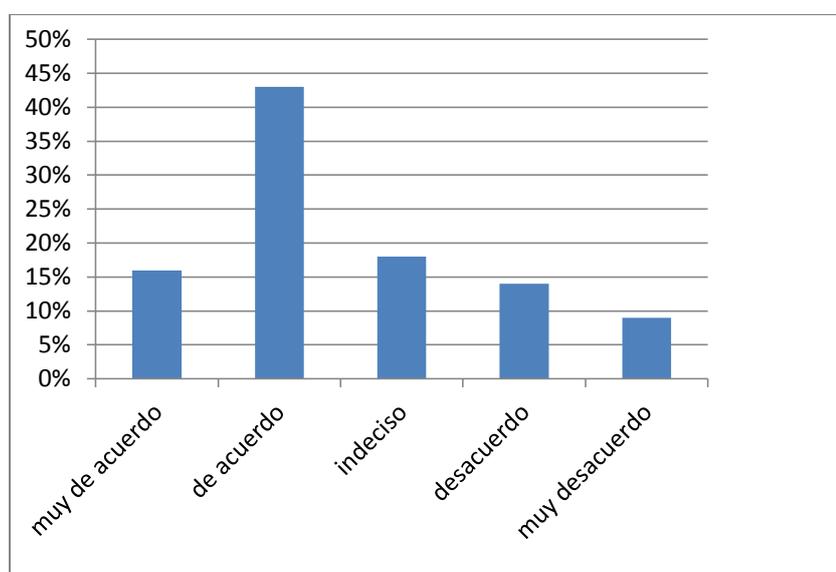


Gráfico 20. La independencia del aprendizaje

Los resultados nos muestran que un gran porcentaje de los estudiantes que corresponde a cuarenta y tres por ciento (43%) están de acuerdo de ser dependientes en su aprendizaje, el dieciocho por ciento (18%) están indecisos, mientras que catorce por ciento (14%) está desacuerdo y nueve por ciento (9%) muy desacuerdo.

Tomar mayor responsabilidad, trabajar independientemente, y participar en el aprendizaje activo son cualidades importantes para el éxito de los estudiantes.

✚ Hacer que el alumno sea el protagonista

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	Muy desacuerdo
Número de estudiantes	15	29	15	12	8
porcentaje	19%	37%	19%	15%	10%

Tabla 26. El protagonismo del alumno

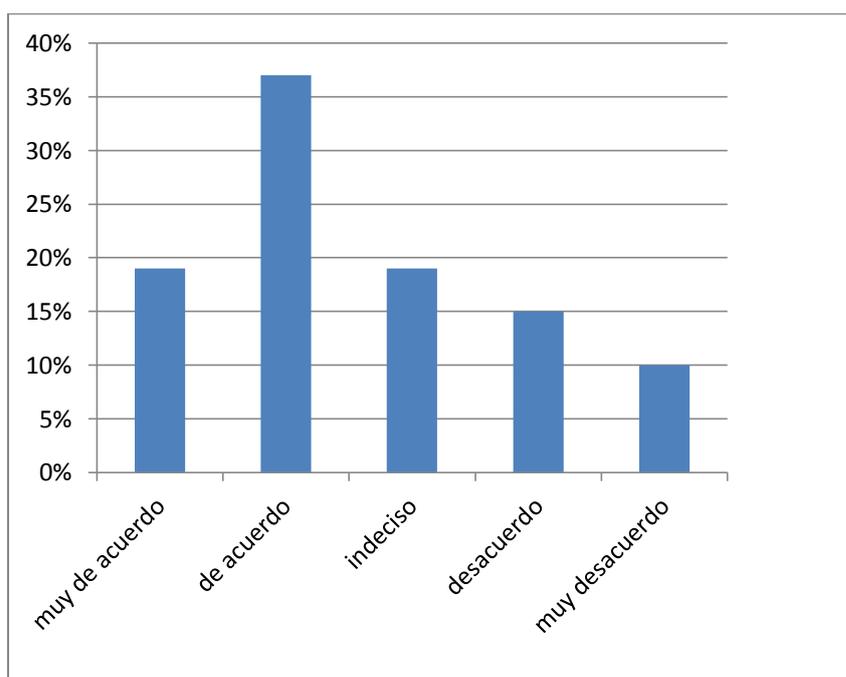


Gráfico 21. El protagonismo del alumno

La totalidad de los estudiantes encuestados- treinta y siete por ciento (37%)- opinan que están de acuerdo por ser los protagonistas en su aprendizaje.

Lo que necesitan los estudiantes en su aprendizaje clases dinámicas en la cual lo más importante no sea repetir y memorizar informaciones sin ser comprendidas. Es mejor que el estudiante caiga en la cuenta de su propia ignorancia y se esfuerce para superarla.

2. Análisis e interpretación del segundo cuestionario

2.1. Encuesta dirigida a los estudiantes del L3 (LMD3)

- Tareas grupales: ¿En clase, el profesor elabora constantemente tareas en grupo?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	11	14%
A menudo	11	14%
A veces	48	61%
Rara vez	7	9%
Nunca	2	2%
Total	79	100%

Tabla 27. Tareas grupales

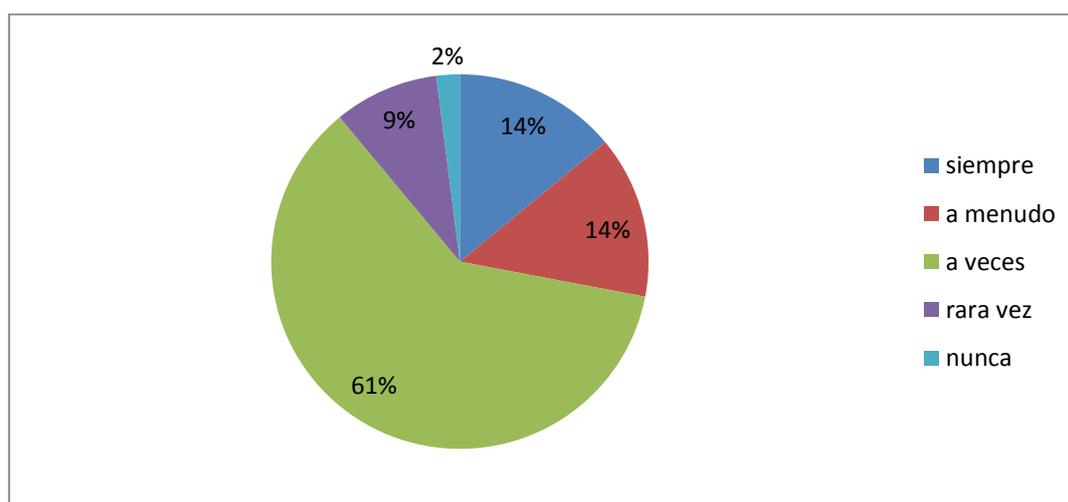


Gráfico 22. Tareas grupales

Análisis e interpretación

Entre 79 estudiantes, el 14% que corresponde a 11 estudiantes dicen que el profesor siempre realiza actividades grupales en el aula, el mismo porcentaje, es decir, 14% dicen “a menudo”, mientras una gran cantidad; de 61% afirman que la realización se hace “a veces”. Una mínima cantidad; 9%, que corresponde a 7 estudiantes dicen que “rara vez” realiza actividades grupales y el 2% nunca.

Por actividades grupales nos referimos a las cuatro destrezas, hablar, escribir, escuchar y leer. A través de esos resultados, podemos concluir que el profesor realiza las actividades grupales a veces, a pesar que está siempre buscando lo mejor para sus clases. Muchos obstáculos impiden la realización de este tipo de actividades en el aula; entre ellos el número elevado de los estudiantes, condiciones físicas aula inadecuada, temporalización de las actividades, etc. Además quienes quieren estudiar están motivados para ello y tienen una buena capacidad, prefieren trabajar solos, quienes no quieren estudiar no lo hacen de ninguna de las maneras.

- Atmosfera divertida: ¿Al trabajar en grupo, se crea una atmosfera divertida que te facilita el intercambio de las opiniones desarrollando las destrezas comunicativas?

Alternativa	Frecuencia	porcentaje
Siempre	29	37%
A menudo	16	21%
A veces	22	28%
Rara vez	6	7%
Nunca	6	7%
Total	79	100%

Tabla 28. Atmosfera divertida

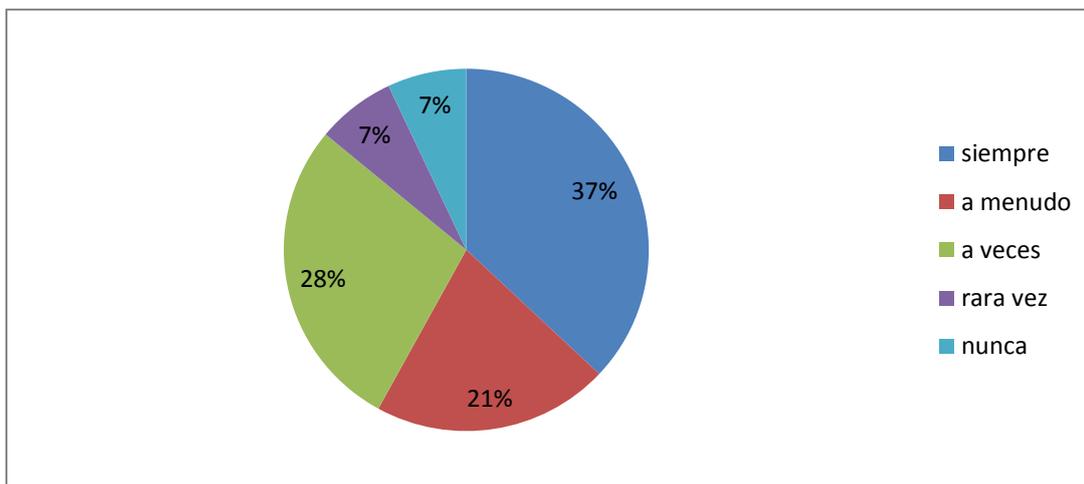


Gráfico 23. Atmosfera divertida

Análisis e interpretación

De una totalidad de 79 estudiantes, el 37% entre ellos dicen que al trabajar en grupo existe un ambiente divertido, para el 21% a menudo, mientras el 28 % que corresponde a 22 estudiantes afirman que a veces se genera un ambiente ameno al trabajar en grupos. El 7% para “rara vez”, y el mismo porcentaje para “nunca.

Los resultados obtenidos nos afirman que el ambiente es uno de los elementos extralingüísticos esenciales para el desarrollo del proceso del aprendizaje. Pues a través de la buena comunicación e intercambio de ideas entre los estudiantes en las actividades grupales, les permite obtener un resultado positivo sin problemas y sin malentendidos.

- Deficiencia cooperativa: En la realización de las tareas grupales, ¿existe una deficiencia cooperativa que lleva a un producto final realizado por algunos estudiantes del grupo?

Alternativa	Frecuencia	porcentaje
Siempre	28	35%
A menudo	11	14%
A veces	30	38%
Rara vez	8	10%
Nunca	2	3%
Total	79	100%

Tabla 29. Deficiencia cooperativa:

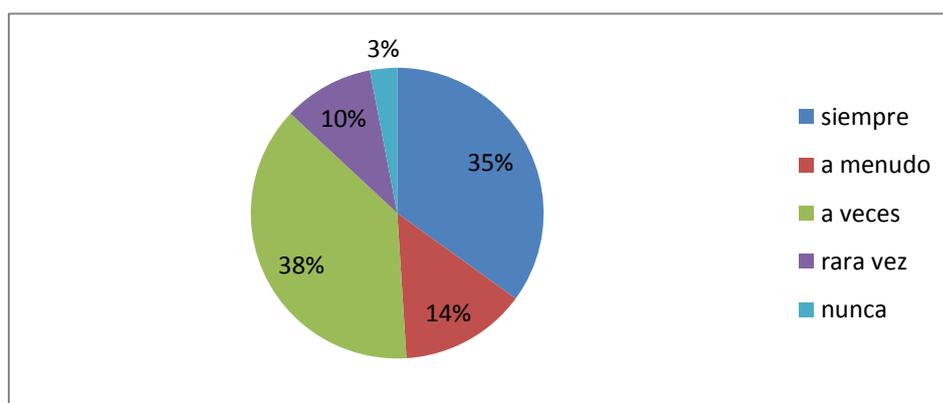


Gráfico 24. Deficiencia cooperativa:

Análisis e interpretación

El 35% de los estudiantes encuestados dicen que “siempre” existe una débil cooperación entre los miembros de los grupos, es lo que permite la contribución de pocos estudiantes al producto final de las actividades, el 14% “a menudo”, mientras que 30 estudiantes que corresponde a 38% afirman que a veces existe esta débil cooperación. Para el 10% dicen “rara vez” y el 3%, “nunca”.

Según estos resultados, y a pesar del ambiente ameno mencionado en la pregunta anterior, existe un porcentaje importante de una débil cooperación entre los estudiantes, y esto es debido a la influencia del individualismo, es decir que la mayoría de los estudiantes se han acostumbrado a trabajar de manera individual es lo que impide la cooperación entre los

demás, por causa de la ausencia de la responsabilidad individual, lo que puede ocasionar una participación parcial de los miembros del grupo.

- Coordinación de trabajo individual y en equipo: En clase, ¿el profesor organiza tareas comunicativas que fomentan la combinación equilibrada de la participación individual con el trabajo en equipo?

Alternativa	Frecuencia	porcentaje
Siempre	15	19%
A menudo	19	24%
A veces	20	25%
Rara vez	10	13%
Nunca	15	19%
Total	79	100%

Tabla 30. Coordinación de trabajo individual y en equipo

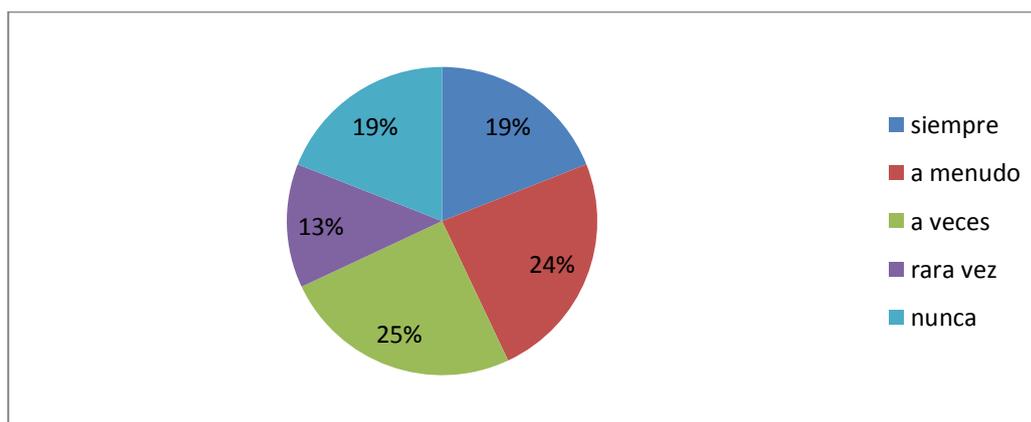


Gráfico 25. Coordinación de trabajo individual y en equipo

Análisis e interpretación

Quince (15) estudiantes entre setenta y nueve (79) dicen que el profesor “siempre” estructura actividades comunicativas para promover la combinación de la participación individual e cooperativa, el diecinueve por ciento (19%) concuerdan que el profesor estructura

este tipo de actividades. Un porcentaje más elevado de 20% opinan “a veces”, el 13% rara vez, y el 19% manifiestan “nunca”.

A través de estos resultados podemos concluir que la combinación entre el trabajo individual y en equipo no se hace de manera consecutiva, lo que permite la desmotivación por parte de algunos estudiantes de trabajar juntos. Es un punto negativo porque las personas no son individuos en un grupo sino pasar a formar un todo junto, es decir, una cohesión entre ellos en donde se necesita del pensamiento y el debate en conjunto para realizar la tarea. La realización de esta última se verá potenciada y mejor desarrollada ya que muchas cabezas piensan más que una.

- **La diversidad grupal:** Cuando el profesor organiza tareas grupales de alumnos con una gran diversidad, es decir, heterogéneos, ¿esto fomenta el desarrollo de vuestras destrezas y las de vuestros compañeros?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	38	48%
A menudo	11	14%
A veces	23	29%
Rara vez	5	6%
Nunca	2	3%
Total	79	100%

Tabla 31. La diversidad grupal

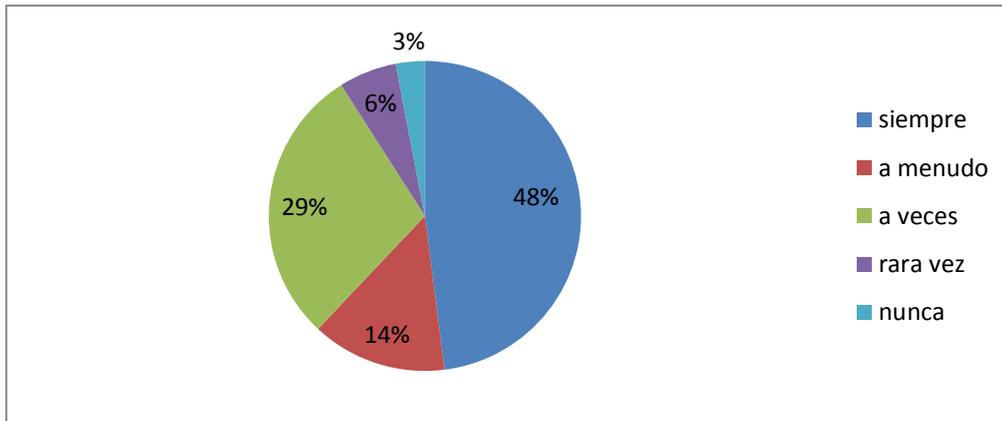


Gráfico 26. La diversidad grupal

Análisis e interpretación

Cuarenta y ocho por ciento (48%) entre setenta y nueve (79) afirman que la heterogeneidad del grupo es un punto positivo para el desarrollo potencial de las destrezas, el catorce por ciento (14%) manifiestan que “a menudo”. Por el contrario el veintinueve por ciento (29%) dicen que “a veces” esta organización permite mejorar la relación entre los miembros. Para el seis por ciento (6%) “rara vez” y tres por ciento (3%) nunca.

Estos resultados nos afirman que la heterogeneidad al formar grupos es un punto positivo, porque permite a los estudiantes interactuar de forma diferente y con compañeros distintos. Es importante que los estudiantes aprendan y sepan socializarse y trabajar en diferentes agrupamientos, pero, lo más importante es que, a través de esta variedad se puede responder a las necesidades de todos los estudiantes.

- **Trabajos en grupos.** ¿Con que frecuencia realizáis trabajos que requieran la formación y participación de grupos o parejas para el desarrollo de las clases de español?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	15%
A menudo	14	18%
A veces	34	43%
Rara vez	14	18%
Nunca	5	6%
Total	79	100%

Tabla 32. Trabajos en grupos

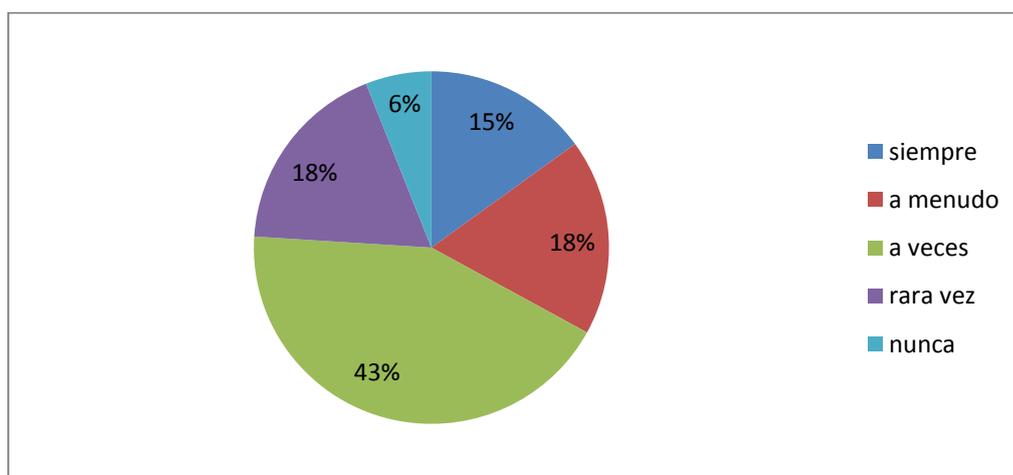


Gráfico 27. Trabajos en grupos

Análisis e interpretación

Solo doce (12) estudiantes entre setenta y nueve (79) concuerdan que “siempre” realizan trabajos en grupo, catorce (14) estudiantes que suman el ochenta por ciento (80%) dicen que “a menudo”. La gran totalidad de los estudiantes que corresponde a cuarenta y tres por ciento (43%) afirman que “a veces” trabajan en grupo para realizar trabajos en el aula. El dieciocho por ciento (18%) “rara vez”, y seis por ciento (6%) nunca.

Trabajar en grupo no es tarea fácil, al profesor le cuesta mucho trabajo, sobre todo con la ausencia de los materiales que les facilita la realización de los trabajos en grupo. A partir de estos resultados podemos concluir que el trabajo individual forma una gran parte de la realización de las actividades en clase. Son actividades individualizadas que los estudiantes

tienen que realizar y que les supone enfrentarse de forma personal con las mismas y llevarlas a cabo independientemente o con apoyo del profesor.

- **Actividades de temas libres:** ¿Los temas de los trabajos realizados en clase, son temas de tu elección?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	16%
A menudo	10	13%
A veces	17	22%
Rara vez	8	10%
Nunca	31	39%
Total	79	100%

Tabla 33. Actividades de temas libres

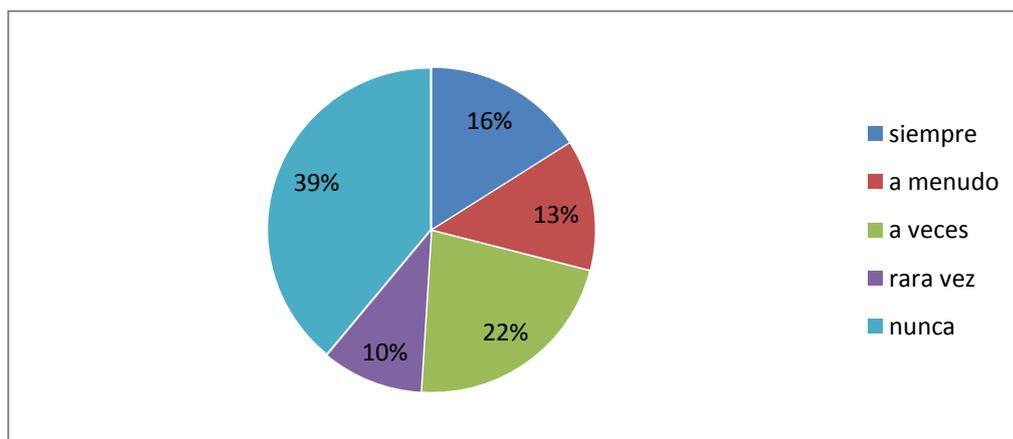


Gráfico 28. Actividades de temas libres

Análisis e interpretación

Entre setenta y nueve (79) estudiantes, el dieciséis por ciento (16%) que corresponde a trece (13) estudiantes dicen que “siempre” realizan actividades de diferentes destrezas en clase en el que ellos eligen los temas, el trece por ciento (13%) opinan “a menudo”, el veintidós (22%) dicen “a veces”, mientras que la totalidad afirman que “rara vez”.

Los resultados nos afirman que el profesor no siempre da la oportunidad a los alumnos de elegir temas libres para trabajarlos en clase. El estudiante es un sujeto que forma parte de los procesos de aprendizaje, si le entendemos así, esto significa que como profesores reconocemos que éste sabe cosas, que tiene unos intereses, una preferencias, unas formas de hacer, de mirar, de relacionarse, etc. El estudiante es un ser lleno de potencialidades que se precisan desarrollar, mejorar y ampliar. Es necesario dar a los estudiantes un espacio de creatividad donde pueden trabajar sobre temas que les interesan y para que se sienten seguros.

- **Temas de interés:** En las actividades comunicativas, ¿el profesor elabora temas de tu interés?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	20%
A menudo	20	25%
A veces	36	46%
Rara vez	7	9%
Nunca	0	0%
Total	79	100%

Tabla 34. Temas de interés

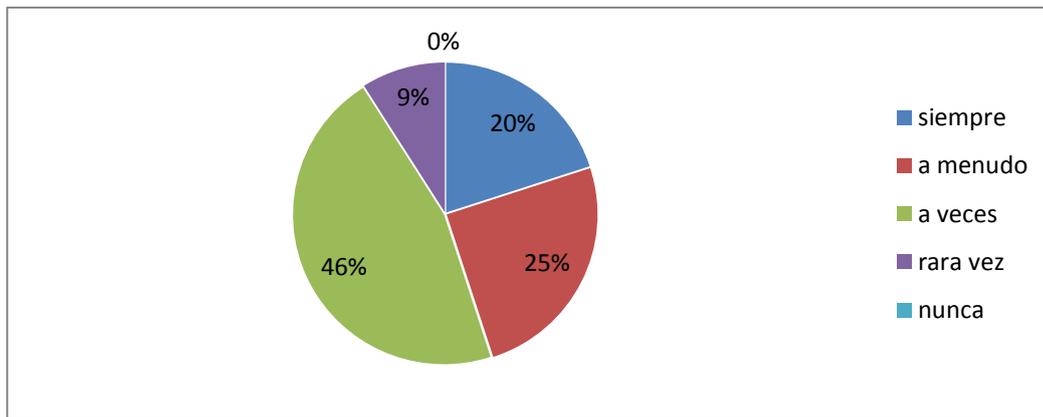


Gráfico 29. Temas de interés

Análisis e interpretación

El veinte por ciento (20%) de setenta y nueve (79), es decir dieciséis de ellos dicen que “siempre” los temas tratados en clase son de sus intereses. El veinticinco por ciento (25%) dicen “a menudo”. Mientras la gran totalidad opina que “a veces <les interesan los temas tratados en clase. El nueve por ciento (9%) dicen que “rara vez”.

Si los temas tratados en clase forman parte del interés de los estudiantes, ellos van a disfrutar realizándolos, y van a ayudarles a lograr sus objetivos. Si los temas no les gustan, no les interesan, entonces los contenidos les van a parecer poco interesantes, no les llaman la atención y se aburren.

- **Retroalimentación de trabajos evaluados:** Trás la evaluación de los trabajos realizados en clase ¿sueles utilizar una retroalimentación de temas tratados?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	16%
A menudo	7	9%
A veces	15	19%
Rara vez	29	37%
Nunca	15	19%
Total	79	100%

Tabla 35. Retroalimentación de trabajos evaluados

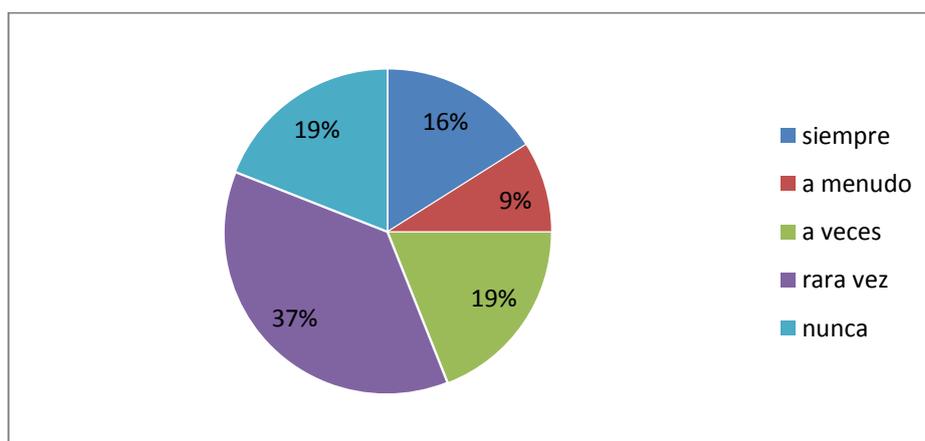


Gráfico 30. Retroalimentación de trabajos evaluados

Análisis e interpretación

Trece (13) estudiantes entre setenta y nueve (79) dicen que siempre después de la corrección de las actividades por parte del profesor, hacen una realimentación de los temas tratados. El nueve por ciento (9%) que corresponde a siete (7) estudiantes opinan “a menudo”, quince estudiantes dicen “a veces”. El treinta y siete por ciento (37%) afirman que se hace una realimentación de los trabajos “rara vez”, y diecinueve por ciento (19%) dicen que “nunca”.

La realimentación permite a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y sus calificaciones. A través de realimentación el estudiante puede tener mayores aspiraciones para futuros trabajos, una mayor autosuficiencia y un mejor desempeño general. Cuando a los estudiantes se les suministra realimentación de manera continua, pueden aprender de sus errores, implementar los cambios necesarios y alcanzar niveles más altos.

- **Utilización de procesos de aprendizaje:** Cuando realizas un trabajo de una actividad determinada ¿aplicas la lluvia de ideas, organizas la información, realizas un borrador antes de presentarlo al profesor?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	36	46%
A menudo	13	17%
A veces	12	15%
Rara vez	9	11%
Nunca	9	11%
Total	79	100%

Tabla 36. Utilización de procesos de aprendizaje

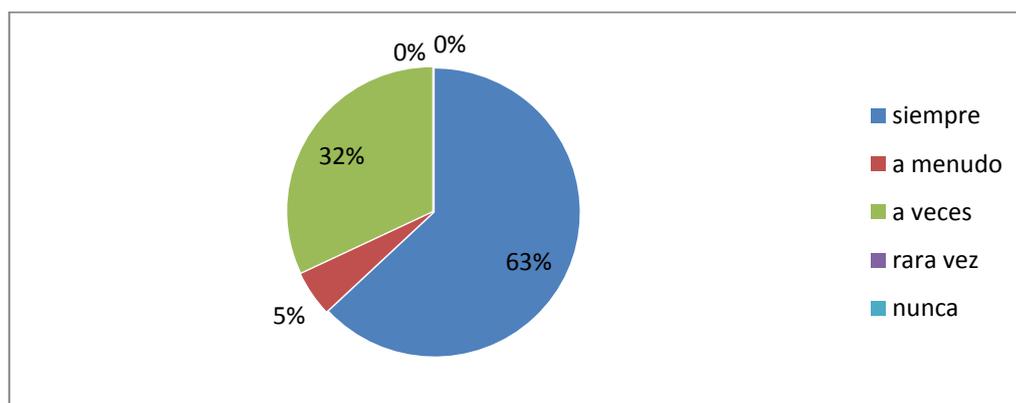


Gráfico 31. Utilización de procesos de aprendizaje

Análisis e interpretación

Entre setenta y nueve (79) estudiantes, cuarenta y seis por ciento (46%) dicen que “siempre” al realizar un trabajo determinado aplican diferentes etapas para llegar al objetivo final. Diecisiete por ciento (17%) opinan que “a menudo”, quince por ciento (15%) afirman que “a veces”, y para “rara vez” y “nunca” once por ciento (11%) por cada alternativa.

A través de los resultados, notamos que los estudiantes están conscientes de su proceso de aprendizaje que es poner en marcha diversas etapas que les permite desarrollar e interiorizar las nuevas informaciones que se le está ofreciendo para poder llegar a un producto final bien elaborado.

2.2. Encuesta dirigida a los profesores

- **Tareas grupales:** ¿En clase, elabora usted constantemente tareas en grupo?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	27%
A menudo	2	18%
A veces	5	46%
Rara vez	0	0%
Nunca	1	9%
Total	11	100%

Tabla 37. Tareas grupales

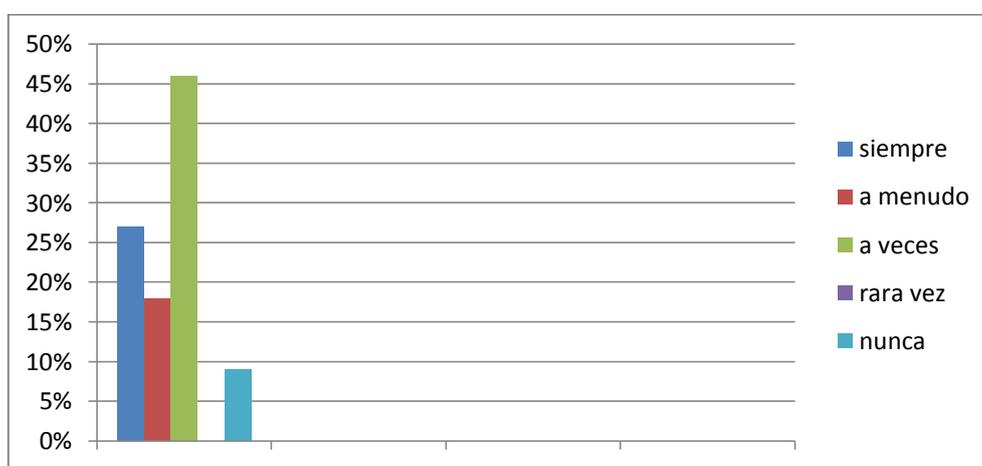


Gráfico 32. Tareas grupales

Análisis e interpretación

El veintisiete por ciento (27%) de los profesores que corresponde a tres (3) de ellos dicen que “siempre” realizan actividades grupales en clase, para el dieciocho por ciento (18%) que corresponde a dos(2) profesores “a menudo”, la gran totalidad afirma que “a veces”, mientras un profesor nunca realiza actividades grupales en clase.

Después de estos resultados concluimos que el profesor la mayor parte de veces realiza actividades grupales en el aula teniendo como objetivo mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Estas actividades grupales incluyen tanto la destreza oral (hablar y escuchar) como la destreza escrita (leer y escribir).

- **Atmosfera divertida:** ¿Al trabajar en grupo, se crea una atmosfera divertida que permite a sus estudiantes facilitar el intercambio de las opiniones desarrollando las destrezas comunicativas?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	82%
A menudo	1	9%
A veces	1	9%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 38. Atmosfera divertida

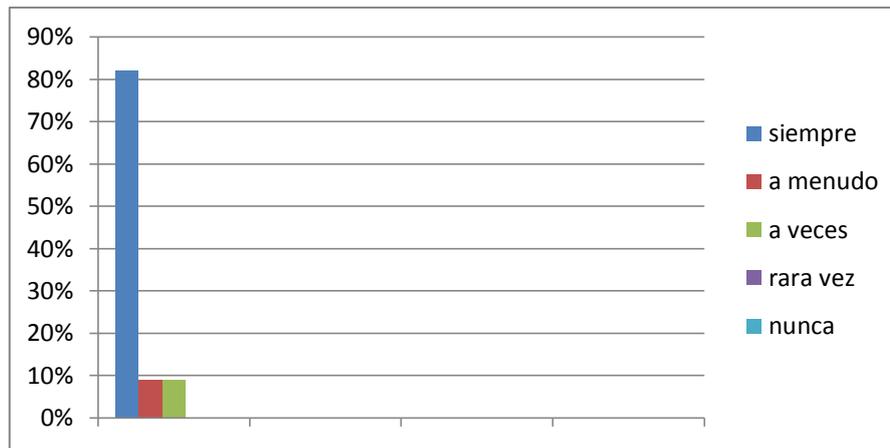


Gráfico 33. Atmosfera divertida

Análisis e interpretación

La gran totalidad de los profesores que corresponde a ochenta y dos por ciento (82%) afirman que “siempre” se genera un ambiente ameno al realizar actividades grupales. El nueve por ciento (9%) dicen “a menudo” y un profesor dice “a veces”.

La creación por parte del profesor de un ambiente divertido es un punto positivo para los estudiantes, es importante para que se sientan cómodos al realizar las tareas en clase y como consecuencia obtener un buen producto final. Una clase aburrida produce el afecto contrario. El profesor tiene que descubrir la forma de atraer la atención de sus alumnos para ser una clase agradable en vez de una tortura.

- **Deficiencia cooperativa:** En la realización de las tareas grupales, ¿existe una deficiencia cooperativa que lleva a un producto final realizado por algunos estudiantes del grupo?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	9%
A menudo	5	45.5%
A veces	5	45.5%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 39. Deficiencia cooperativa

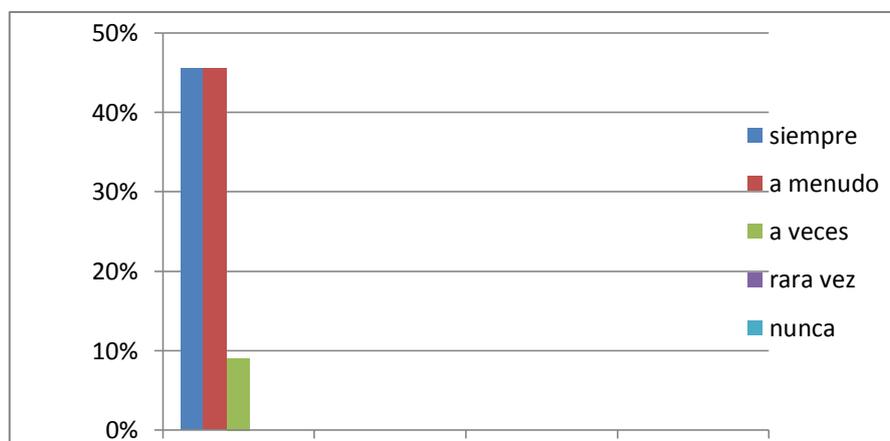


Gráfico 34. Deficiencia cooperativa

Análisis e interpretación

En los resultados obtenidos en esta pregunta, observamos que un (1) profesor dice que “siempre” al trabajar en grupo hay una débil cooperación por parte de algunos estudiantes, cinco (5) entre once (11) profesores opinan “a menudo”, y cinco (5) dicen “a veces”

Al trabajar en grupo, no existe una colaboración y cooperación completa entre los miembros del grupo, siempre hay unos que trabajan más que otros. El papel del profesor

aquí es fundamental, ya que tiene que controlar el trabajo realizado por parte de los estudiantes para evitar los malentendidos.

- **Coordinación de trabajo individual y en equipo:** En clase, ¿el profesor organiza usted tareas comunicativas que fomentan la combinación equilibrada de la participación individual con el trabajo en equipo?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	37%
A menudo	3	27%
A veces	2	18%
Rara vez	2	18%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 40. Coordinación de trabajo individual y en equipo

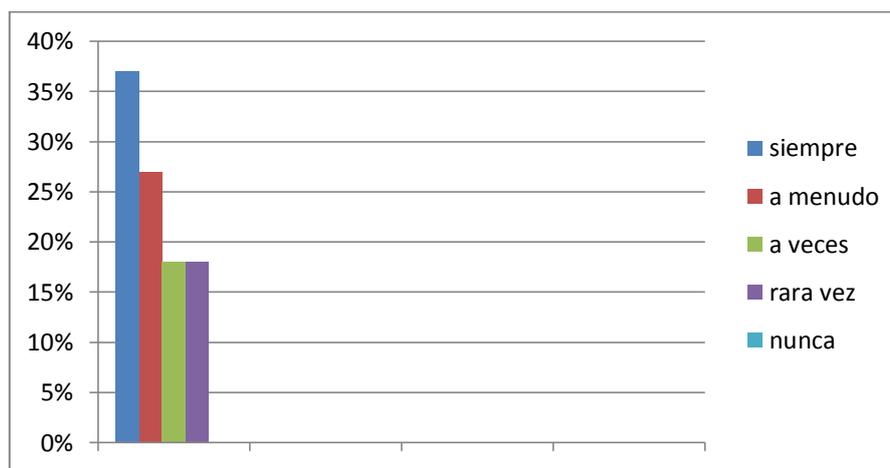


Gráfico 35. Coordinación de trabajo individual y en equipo

Análisis e interpretación

La totalidad de los profesores que corresponde a treinta y siete por ciento (37%) afirman que “siempre” estructuran actividades comunicativas en las que promueven la combinación equilibrada de la participación individual y en equipo. El veintisiete por ciento (27%) opinan que “a menudo”. El dieciocho por ciento (18%) dicen que “a menudo” y el mismo porcentaje opinan que “a veces”.

A través de estos resultados se puede notar que los profesores intentan de combinar tanto la participación grupal como individual al realizar trabajos cooperativos en el aula con el objetivo de destacar las potencialidades de cada uno de sus estudiantes.

- **La diversidad grupal:** Cuando organiza tareas grupales de alumnos con una gran diversidad, es decir, heterogéneos, ¿esto fomenta el desarrollo de las destrezas de los alumnos y las de sus compañeros?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	55%
A menudo	2	18%
A veces	2	18%
Rara vez	1	9%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 41. La diversidad grupal

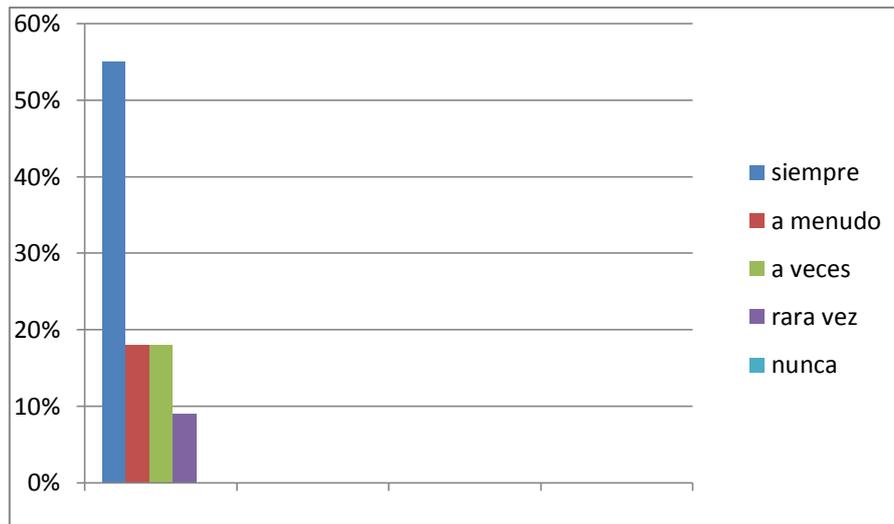


Gráfico 36. La diversidad grupal

Análisis e interpretación

A partir de los resultados obtenidos en esta pregunta se ve que la mayoría de los profesores- que corresponde a cincuenta y cinco por ciento (55%)- encuestados dicen que “siempre” la heterogeneidad en un grupo de trabajo promueve el desarrollo de las destrezas de cada estudiante. El dieciocho por ciento (18%) opinan que “a menudo”, el mismo porcentaje, es decir dieciocho por ciento (18%) afirman que “a veces”, mientras uno (1) entre once (11) profesores dice que “rara vez” la heterogeneidad en un grupo permite el desarrollo potencial de las destrezas.

El agrupamiento heterogéneo es la clasificación de los alumnos en función de las diferencias de cada uno de los componentes del grupo. Al aplicarlo por parte del profesor

- **Trabajos en grupos:** ¿Con qué frecuencia realiza trabajos que requieran la formación y participación de grupos o parejas para el desarrollo de las clases de español?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	19%
A menudo	4	37%
A veces	4	37%
Rara vez	1	9%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 42. Trabajos en grupos

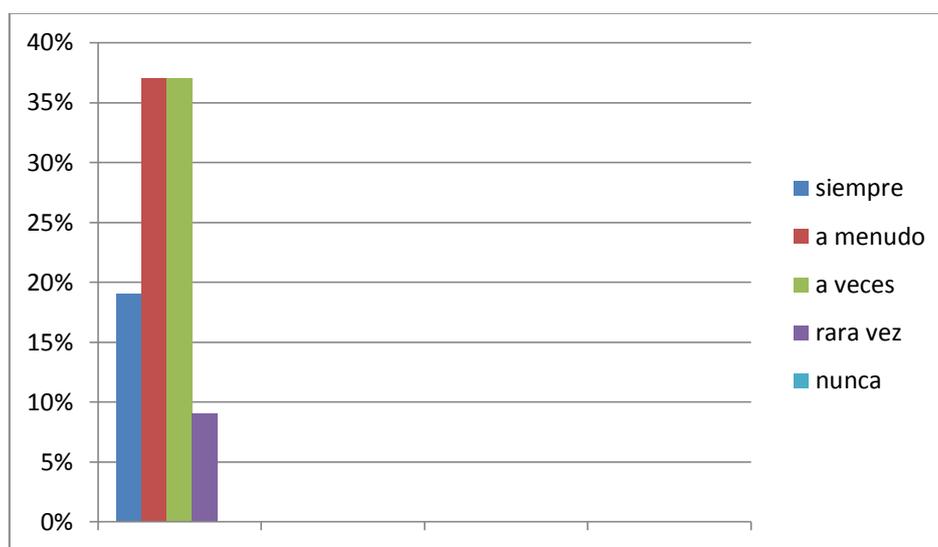


Gráfico 37. Trabajos en grupos

Análisis e interpretación

Los resultados nos indican que la totalidad de los profesores-treinta y siete por ciento (37%)-opinan que no siempre realizan trabajos en grupo en sus clases; solo dos (2) entre once (11) lo hacen de con frecuencia. Mientras que un profesor dice que “rara vez” realiza trabajos en grupo.

Al estructurar trabajos en grupo por parte del profesor, permite a sus estudiantes a aprender habilidades sociales nuevas y diferentes: pedir ayuda y ayudar a quienes lo piden, respetar y valorar las contribuciones de los demás, etc.

- **Actividades de temas libres:** ¿Los temas de los trabajos realizados en clase, son temas de elección de sus estudiantes?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	9%
A menudo	2	18%
A veces	5	46%
Rara vez	3	27%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 43. Actividades de temas libres

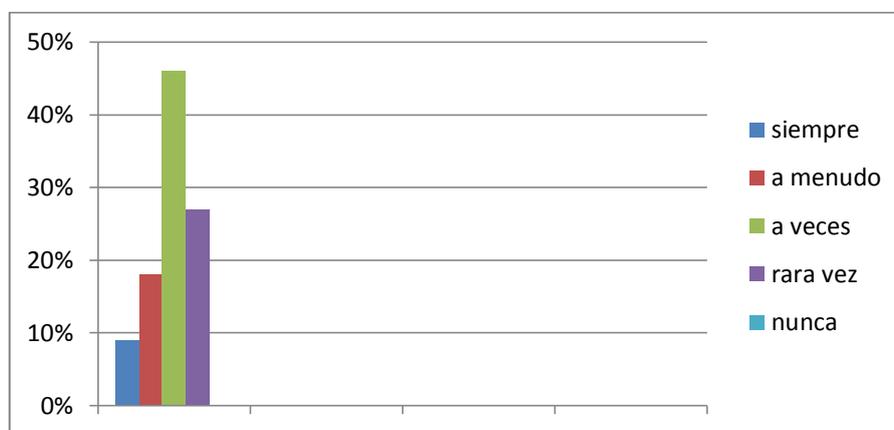


Gráfico 38. Actividades de temas libres

Análisis e interpretación

El nueve por ciento (9%) correspondiente a un (1) profesor opina que « siempre » realiza trabajos con temas libres, el dieciocho por ciento (18%) afirman que “a menudo”, para el cuarenta y seis por ciento (46%) “a veces”, y por ultimo veintisiete por ciento dicen que la realización de los trabajos en clase con temas libres se hace “rara vez”.

Según los resultados el profesor implica, a veces, al estudiante en la elección de temas a estudiar que le permiten desarrollar sus propias ideas de temas que le interesan y le apasionen.

- **Temas de interés:** En las actividades comunicativas, ¿elabora usted temas de interés de sus estudiantes?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	73%
A menudo	1	9%
A veces	1	9%
Rara vez	1	9%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 44. Temas de interés

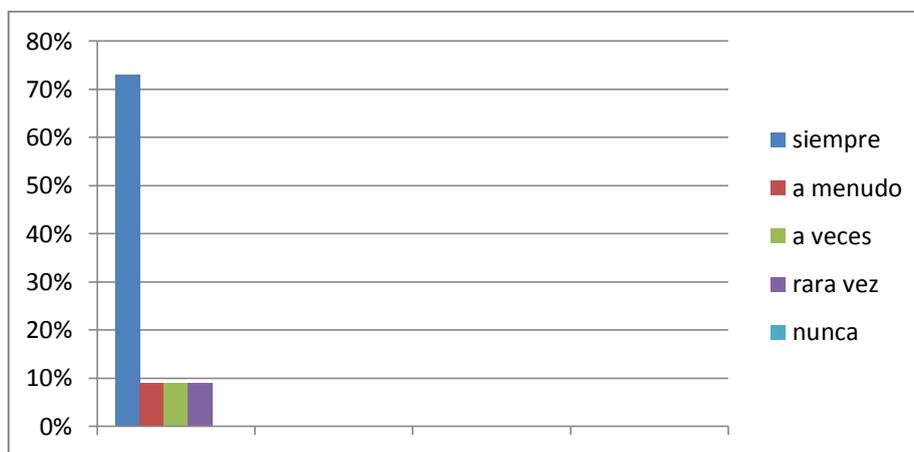


Gráfico 39. Temas de interés

Análisis e interpretación

El gran porcentaje de los profesores que corresponde a setenta y tres por ciento (73%) dicen que “siempre” eligen temas que se adecuan con el interés de sus estudiantes. Mientras que obtenemos el mismo porcentaje que corresponde a nueve por ciento (9%) para las alternativas “a menudo” y “a veces”.

La elección del tema es un factor clave para motivar a los estudiantes al momento de trabajar actividades comunicativas en una clase de lengua extranjera. Al conocer a nuestros estudiantes nos traerá otros beneficios, como permitirnos elegir temas que a ellos les interesen. Como docentes, podemos usar ese interés para hacer las cosas más interesantes para los estudiantes, manteniéndolos motivados por más tiempo.

- **Retroalimentación de trabajos evaluados:** Trás la evaluación de los trabajos realizados en clase ¿suele utilizar una retroalimentación de temas tratados con sus estudiantes?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	36%
A menudo	1	9%
A veces	4	36%
Rara vez	2	19%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 45. Retroalimentación de trabajos evaluados

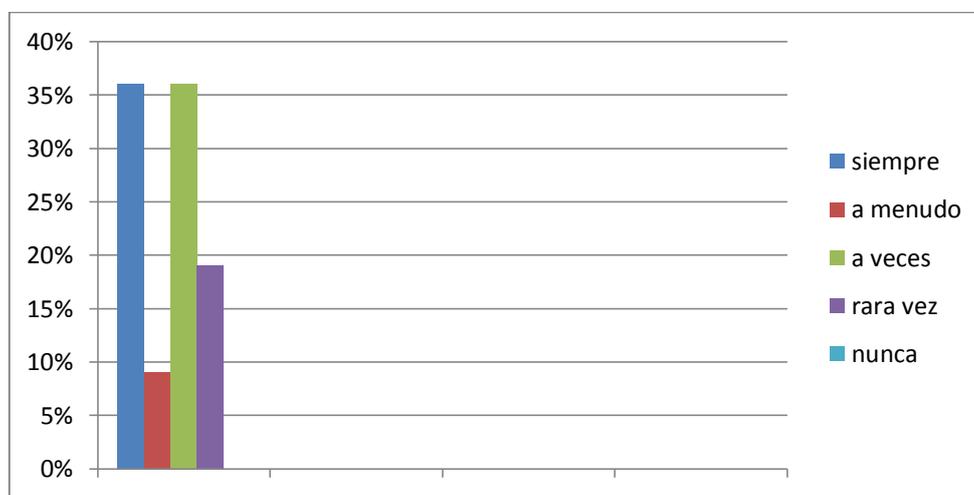


Gráfico 40. Retroalimentación de trabajos evaluados

Análisis e interpretación

Cuatro (4) profesores correspondientes a treinta y seis por ciento (36%) dicen que siempre acostumbran realizar una realimentación de los temas tratados en clase. El mismo porcentaje –treinta y seis (36%) dicen que “a veces”. Mientras el nueve por ciento (9%) afirman que “a menudo” y diecinueve por ciento (19%) opinan que “rara vez”.

Estos resultados nos permiten concluir que no todos los profesores acostumbran a dar a conocer a los estudiantes las faltas o problemas de un trabajo, lo cual es un punto negativo, porque los estudiantes necesitan saber si van en la dirección correcta, que mejora pueden hacer, qué están haciendo bien, etc. para poder mejorar su rendimiento.

- **Utilización de procesos de aprendizaje:** Cuando realiza un trabajo de una actividad determinada ¿pide a sus estudiantes a aplicar la lluvia de ideas, organizar la información, realizar un borrador antes de presentar el producto final?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	91%
A menudo	1	9%
A veces	0	0%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
Total	11	100%

Tabla 46. Utilización de procesos de aprendizaje

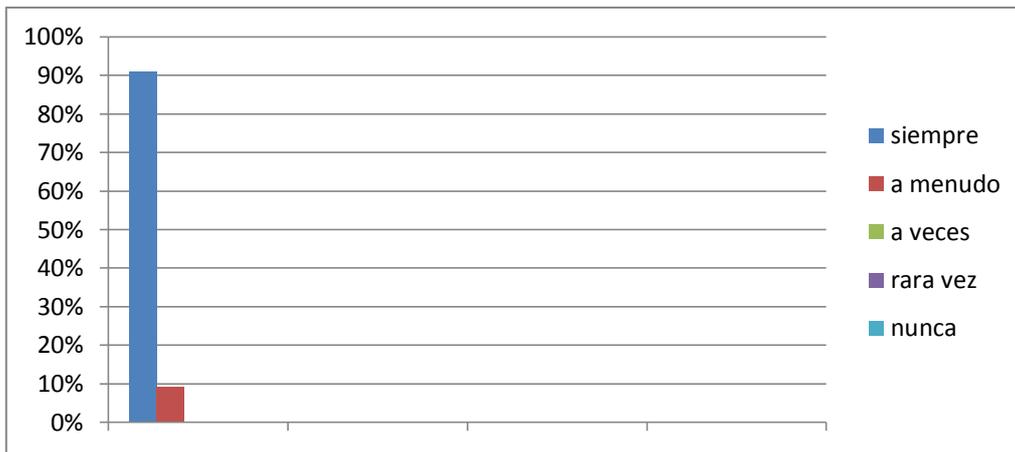


Gráfico 41. Utilización de procesos de aprendizaje

Análisis e interpretación

Los resultados indican que casi todos los profesores- noventa y uno por ciento (91%) dicen que “siempre «aconsejan a sus estudiantes a seguir etapas antes de realizar cualquier trabajo. Solo uno (1) entre ellos que corresponde a nueve por ciento (9%) que opina “a menudo”.

Se puede observar que los profesores ayudan a sus estudiantes y les facilitan su proceso de aprendizaje. El profesor es un facilitador y conductor de los procesos de aprendizaje; es un guía para mejorar los fallos que tienen los estudiantes al momento de realizar tareas en clase.

2.3. Análisis e interpretación de la actividad basada en la técnica de rompecabezas:

2.3.1. Los grupos expertos

Grupo 1. Es un grupo de cuatro chicas, muy dinámicas. Entre ellas una chica que tiene dificultades de aprendizaje y dificultades de adaptarse al grupo; pero su interés por participar y colaborar con sus amigas le ha empujado a integrarse a su grupo aunque sus tareas son limitadas e impuestas por el resto del grupo.

Grupo 2: es un grupo que consta de cuatro chicas, que presentan algunas características negativas como falta de interés, nula colaboración, apatía, etc. En vez de intercambiar las

ideas oralmente para poder transmitir las a su grupo inicial, estaban escribiendo las explicaciones en una hoja para leerla después. Bajo nuestro control y nuestras observaciones hemos intentado convencerlas de que es un trabajo cooperativo y deben respetar los pasos de la tarea trabajando juntas para facilitar la comprensión de la parte del texto que tiene entre manos.

Grupo 3: es un grupo heterogéneo de tres chicas y un chico, en el que destacamos que una estudiante no participa, no coopera, tampoco realiza reflexiones ni aportaciones al grupo. Esto debido a su timidez y a su propia personalidad.

Grupo 4: son tres chicas y un chico, al principio la parte del texto que tienen les resultaba difícil a entender, se encontraban perdidos, necesitaban dirección y aclaraciones, pero poco a poco superaban sus dificultades mediante intercambio de ideas, opiniones y consejos. Hemos detectado un cierto aumento de las interacciones con los compañeros, lo que les facilitaba la comprensión de la parte del texto que tienen.

Grupo 5: es un grupo que tiene casi las mismas características del grupo 1; durante todo el tiempo hemos observado respeto en el turno de palabra, aceptación de diversidad de puntos de vista, paciencia, empatía, capacidad para ayudar y ser ayudado.

2.3.2. Los grupos iniciales

El trabajo en dos grupos diferentes, el de expertos al comienzo y el inicial después, supone que podamos combinar grupos homogéneos y heterogéneos, así como diferentes posibilidades para su formación.

Al regresar a sus grupos iniciales, hemos observado que los estudiantes que han obtenido problemas en los grupos expertos, han podido superarlos porque se ven responsabilizados de transmitir las informaciones de la parte del texto que tienen para poder continuar y conseguir el objetivo final que es entender el texto completo.

El cambio de grupo supone que el estudiante, que llega con su actividad, cuando la explica, no tiene la inseguridad de su labor personal, sino que tiene la seguridad del grupo previo, denominado grupo de expertos, que le apoyan. Es decir, cuando el estudiante explica algo en su grupo inicial, no es algo que él solo haya decidido, sino que lo han estado meditado previamente en el grupo de expertos

Así pues todos los miembros se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros tiene las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta.

2.4. Interpretación de Los resultados de la actividad de rompecabezas

Según los resultados, los grupos han cumplido las características del aprendizaje cooperativo que son:

-La interdependencia positiva: desde el principio, cada estudiante es consciente de que si no hace su parte, ello afectará negativamente a sus compañeros, además su comprensión de cada parte del contenido depende del trabajo que han hecho sus compañeros. A pesar de algunas dificultades la mayoría de los estudiantes han podido percibir el primer elemento del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, motivándoles a cooperar.

- la responsabilidad personal y rendimiento individual: durante la realización de todos los entrevistados se sienten responsables de conseguir su meta que es explicar la parte del texto que tienen; este sentimiento de responsabilidad aumenta su motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal.

-interacción promotora, cara a cara: la naturaleza de la actividad obliga a los estudiantes a pasar gran parte del tiempo intercambiando información. Todos los miembros del grupo interactúan, hablan antes de realizar la actividad y se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla.

-habilidades sociales: Desde el momento en que el participante tiene que explicarse una información y asegurarse de que sus compañeros le están entendiendo, se respetan, se escuchan, se preguntan y se piden aclaraciones y ayudas, argumentan y defienden sus opiniones, contribuyendo así al desarrollo de técnicas de comunicación. Es lo que hemos observado durante la tarea.

En suma, Las relaciones entre los miembros del grupo se han basado en la mutua ayuda y complementariedad de caracteres. Esto se refleja en la conducta de todos los estudiantes con la excepción de unos que se ven obligados de integrarse al grupo. El hecho de no basar la explicación en una idea personal, sino en la de un grupo, suele facilitar la interacción de las personas más tímidas o inseguras, pues no están exponiendo sus ideas propias, lo que intensificaría su inseguridad.

2.4.1. Análisis e interpretación de la actividad de “publicidad” y “asociación”

Debemos mencionar que en estas actividades se integran las cuatro destrezas de la competencia comunicativa; destreza oral y la destreza escrita. Son actividades basadas en una las técnicas del aprendizaje cooperativo que es la técnica de grupo de investigación por lo que se basa en los siguientes principios:

- **Responsabilidad individual**, con la asignación de roles a cada uno de los miembros de grupo, lo cual evita actitudes pasivas.
- **Interdependencia positiva**, pues se comparten objetivos, recursos, tareas; Los distintos roles son partes esenciales de un mismo equipo.
- **Interacción entre personas en el aula**. Ésta se concibe como un espacio de construcción y socialización, pues existe un intercambio de ideas, inquietudes y sentimientos que favorece la integración de todos los miembros.
- **Habilidades sociales**, que los alumnos necesitan para llevar a cabo con éxito su tarea: solucionar conflictos, compartir, escuchar, respetar a los demás, etc.

Los estudiantes se respetan y trabajan muy bien, se ayudan mutuamente. La mayoría de los estudiantes que tienen dificultades para seguir la clase se ponen a trabajar. Lo que hemos notado durante nuestras observaciones, que los estudiantes que realizan ejercicios

individualmente no trabajan bien, pero al realizarlo en parejas y en grupos, notamos una motivación y progreso a la vez que sus compañeros.

Conclusión

Aprender una lengua extranjera es el resultado de dos deseos interrelacionados; el deseo de socializar y el deseo de comunicación.

Como hemos visto en el primer capítulo al analizar el concepto de competencia comunicativa, comunicarse no es sólo conocer la lengua en relación al sistema lingüístico, sino que, también, es dominar aspectos que tienen que ver con el contexto comunicativo.

Esta tesis tenía como objetivo general el estudio de la posible existencia de una relación entre el uso del aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español como lengua extranjera.

La hipótesis que habíamos propuesto en la introducción de nuestro trabajo era si el aprendizaje cooperativo era un método eficiente para llegar a desarrollar la competencia comunicativa.

Por ello, y como consecuencia del trabajo de campo realizado y de los resultados obtenidos, citamos las siguientes conclusiones:

- Las actividades grupales constituyen un recurso muy útil tanto para los estudiantes como para el profesor, ya que son muy atractivas y les permiten alcanzar objetivos determinados.
- El ambiente en el que se realiza el aprendizaje es uno de los factores primordiales para el desarrollo del trabajo en el aula, permite la buena comunicación así como un buen intercambio de ideas sin malentendidos.
- El grado de cooperatividad remite a la eficacia del trabajo en equipo; cuanto más alto sea éste, más eficaz sea el trabajo que desempeñan los estudiantes.
- La organización de los trabajos en el aula se puede estructurar de manera individual y cooperativa, pero esta combinación no se realiza de manera frecuente por parte del profesor, lo que provoca a veces la desigualdad entre los estudiantes. Se puede observar que en el aula

se realizan trabajos individuales más que trabajos en grupo. El enfoque aplicado en clase debe estar basado en técnicas para engendrar estudiantes activos y evitar la metodología tradicional.

- La heterogeneidad es un factor importante en el aprendizaje cooperativo. El profesor busca la forma de gestionar la heterogeneidad en lugar de pretender una homogeneidad posible. Conformando con la teoría de Vygotsky, hemos observado durante la realización de las actividades cooperativas, la función que desempeña el que tiene mayores conocimientos, es la de encontrar formas de ayudar al otro a aprender.
- Uno de los elementos importantes que motiva a los estudiantes hacia cualquier actividad comunicativa es elegir temas que les interesan, esto despierta en ellos el placer de aprender y de desarrollar su competencia comunicativa expresando lo que les gusta o lo que les preocupa.
- Entre los resultados que nos ha llamado la atención es el uso de procesos de aprendizaje por parte del profesor y por parte de los propios estudiantes, siguiendo pautas y etapas al momento de la realización de los trabajos en el aula para facilitar el desarrollo de su competencia comunicativa.
- El grado de participación ha sido muy elevado a pesar del desconocimiento inicial de los estudiantes con respecto a la metodología del aprendizaje cooperativo; esta cooperatividad fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición o el esfuerzo individual.
- El grupo es el mejor medio para desarrollar el deseo de comunicarse, desarrollando diferentes conocimientos mediante la interacción. Hemos notado que a nuestros estudiantes, al interactuarse entre ellos, les facilita el acercamiento y la adecuación de los contenidos a los conocimientos previos que es un elemento primordial de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Las claves del éxito de cualquier experiencia de aprendizaje cooperativo depende de la organización del tiempo, la organización de la clase y el número de estudiantes por grupos.

- El papel del profesor es imprescindible en la clarificación de la responsabilidad de los miembros de cada grupo.

Durante nuestra observación, hemos comprobado que partiendo de la base de poder hacer algo por los demás nos sentimos motivados en aquello donde tenemos alguna carencia. Es lo que hemos intentado hacer con nuestros estudiantes; aportándoles una nueva metodología, que es el aprendizaje cooperativo. Este último les ha permitido familiarizarse con técnicas de grupos, desarrollando diferentes estrategias de comunicación, además del uso integrado de las cuatro destrezas comunicativas; se escuchan, interactúan, escriben y leen con el motivo de conseguir la tarea final que están realizando.

Efectivamente, el aprendizaje cooperativo es una metodología que permite el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas en el aula de español como lengua extranjera.

Por todo ello, consideramos que el tema de nuestra investigación nos ha aportado algo nuevo, y nos ha permitido descubrir una nueva metodología que podemos aplicar en nuestras aulas. Cuanto mayor conocimiento se adquiera sobre el funcionamiento de esta técnica, mayores podrán ser sus aplicaciones. Hemos considerado que la aplicación de esta técnica en el aprendizaje de lenguas extranjera puede ser un medio ventajoso para lograr buenos resultados y fomentar el gusto por el aprendizaje de otras lenguas y otras culturas, de tal forma que los estudiantes puedan ampliar su mentalidad y hacerla más abierta y tolerante.

Concluimos diciendo que como profesores comprometidos con la educación, nos corresponde hallar aplicar opciones que conlleven a un alto grado de eficiencia educativa. Las técnicas grupales, una de estas opciones que deben ser realizadas de forma continua en el aula del español como lengua extranjera, no exclusivamente en una asignatura y en un tiempo limitado.

A partir de esta investigación nos surgen nuevos interrogantes que pueden conducir a futuras investigaciones. Hemos comprobado que el aprendizaje cooperativo fomenta sobre todo la interacción oral de los grupos cooperativos, por lo que podría resultar interesante

realizar un estudio sobre la influencia del aprendizaje cooperativo de la expresión oral en el aula de E/LE.

Por último, aunque el aprendizaje cooperativo sea beneficioso para la mayoría de los estudiantes, no se puede afirmar que es la respuesta definitiva a los problemas educativos.

BIBLIOGRAFIA

ALCÓN SOLER, E. (2002). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula, en S. Pastor y V. Salazar (eds). (2001). Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Alicante: Universidad de Alicante.

ALONSO, E. (1994). ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa.

CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje. Madrid: Edelsa. Pp. 63-81.

BARÁ, J., DOMINGO, J. y VALERO, M. (2011). Técnicas de Aprendizaje cooperativo (AC) y aprendizaje basado en Proyectos (ABP). (Taller de Formación). Universitat Politècnica de Catalunya, Zaragoza.

BARALO, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco-Libros.

BERCHÉ, M. P; NUSSBAUM. L; LLOBERA, M. (1998). Adquisición de lenguas extranjeras, perspectivas actuales en Europa. Madrid: Edelsa.

BRIZ GÓMEZ, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagrámatica. Barcelona: Ariel.

BRIZ GÓMEZ, A. (2000). ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Barcelona: Ariel.

BROWN, P.Y LEVINSON, S. (1987). Politeness. Some universals in language use, Cambridge: Cambridge University Press.

CALSAMIGLIA, H.Y TUSÓN, A. 1999. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D. (1996). Enseñar Lengua. Madrid: Edit. Graó.

CASSANY, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. (Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera). Madrid: Instituto Cervantes.

CONSEJO EUROPEO (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Anaya.

CORDER, S. P. (1967). The significance of learners errors, *International Review of Applied Linguistics*, 161-170. (Trad. En J. Muñoz Licerias (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 31-40).

COSERIU, E. (1967). *Determinación y entorno*, en teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.

DONCEL CORDOBA, J.; LEENA WALJUS, M. (2011). Las competencias básicas en la enseñanza, *Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Sevilla: MAD, S.L.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

FABRA, M. L. (1994). *Técnicas de grupos para la cooperación*. S.A., Barcelona.

FERNANDEZ, S. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FERREIRO, R.; CALDERON, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas.

FUENTES, P.; AYALA, A.; GALAN, J.I. y MARTINEZ, P. (). *Técnicas de trabajo en grupo: una alternativa en educación*. Madrid: Anaya.

GARCÍA, R., TRAVER, J., Y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

GIL-TORRESSANO, M. (2000). *La didáctica de la comprensión auditiva en L2, Memoria de máster*, Universidad Antonio de Nebrija.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRIGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en Acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.

----- (1996). *Profesor en acción 3. La interacción oral*. Madrid, Edelsa.

----- (1996). *Profesor en acción 2*. Madrid, Edelsa.

GAVILAN, P., ALARIO, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.

GOFFMAN, E. (1956). *La presentación de la prensa en la vida cotidiana*. Madrid, Martínez de Murguía.

GRACIELA, V. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

GRICE PAUL (1975). «Lógica y conversación», en L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/ Universidad De Murcia, pp. 511- 530.

GUMPEREZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPEREZ, J.Y HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

HIDALGO, A. (1997). La entonación coloquial. Fundación demarcativa y unidades de habla, anejo XXI de la revista *Cuadernos de Filología*, Universidad de Valencia.

HYMES, Dell H. (1972). Models of the Interaction of language and social life, en J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds), *Direction in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Brasil Blackwell, pp. 35-71.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, and R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.

LITTLEWOOD, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge, University Press.

LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

LOPEZ GARCIA, A. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: S.A.

LOPÈZ ALACID, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar, un estudio bibliométrica de 1997 a 2007*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

MATA ANAYA, J., NÚÑEZ DELGADO, M.P. y RIENDA POLO, J. (2015). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Anaya.

MARTIN VEGAS, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis, S.A.

MARTINES REBOLLO, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE): una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia: universidad de Murcia.

MIGUEL DIAZ, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: S.A.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE. Madrid: S.L.

NAVARRO, L.P. (2007). El Aprendizaje Cooperativo. Madrid: S.A.

NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (2001). Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Síntesis, S.A.

OVEJERO, A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

PELLICER IBORRA, C.; ORTEGA DELGADO, M. (2009). La evaluación de las competencias básicas. Madrid: S.A.

PUJOLAS MASET, P. (2011). 9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Grao.

RIBAS MOLINÉ, R.; D'AQUINO HILT, A. (2004). ¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento? Madrid: Edelsa.

RICHARD, J. C, RODGERS, Th. S (1998). Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARD, J. C.; LOCKART, CH. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

RUÉ, D. (1989): "El trabajo cooperativo por grupos", en Cuadernos de Pedagogía, 170, mayo, págs. 18-21.

Slavín, Robert, E. (1985). La enseñanza y el método cooperativo. Cambridge University Press.

SOLÉ, I. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

TORREGO, J.C. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: S.A.

TORREGO, J.C. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Madrid: Fundación SM.

TUSÓN VALLS. A. (1997). Análisis de la Conversación. Barcelona: Ariel.

VERDIA, E. et al (2005). En acción 1. Madrid: en CLAVE ELE.

WILIAMS, M.; BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

LIBROS ELECTRONICAS

CALLADO, V. C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>

CIA SANCHEZ, I. (2012). Aprendizaje cooperativo y motivación. Trabajo de fin de Máster. Universidad pública de Navarra. Recuperado de: https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/15043/54846_Cia%20Sanchez%2C%20Iker.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GARCIA GONZALES, A., J., MARIN SANCHEZ, M. (2012). Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. Docencia universitaria. Recuperado de: <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/325487>

MACHADO, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17664895.pdf>

MARCOS SAGREDO, A. M. (2006). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes Griegos. Memoria de Máster. Universidad de Antonio de Nebrija. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/.../2007-bv-08-18marcos-pdf.pdf>

PILA CHIPUGSI, J. E. (2012). La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I.II nivel de inglés del convenio Héroe del CENEP-ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Estrategias motivacionales para el docente. Trabajo de magister. Universidad de Guayaquil. Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20DE%20MOTIVACION.pdf>

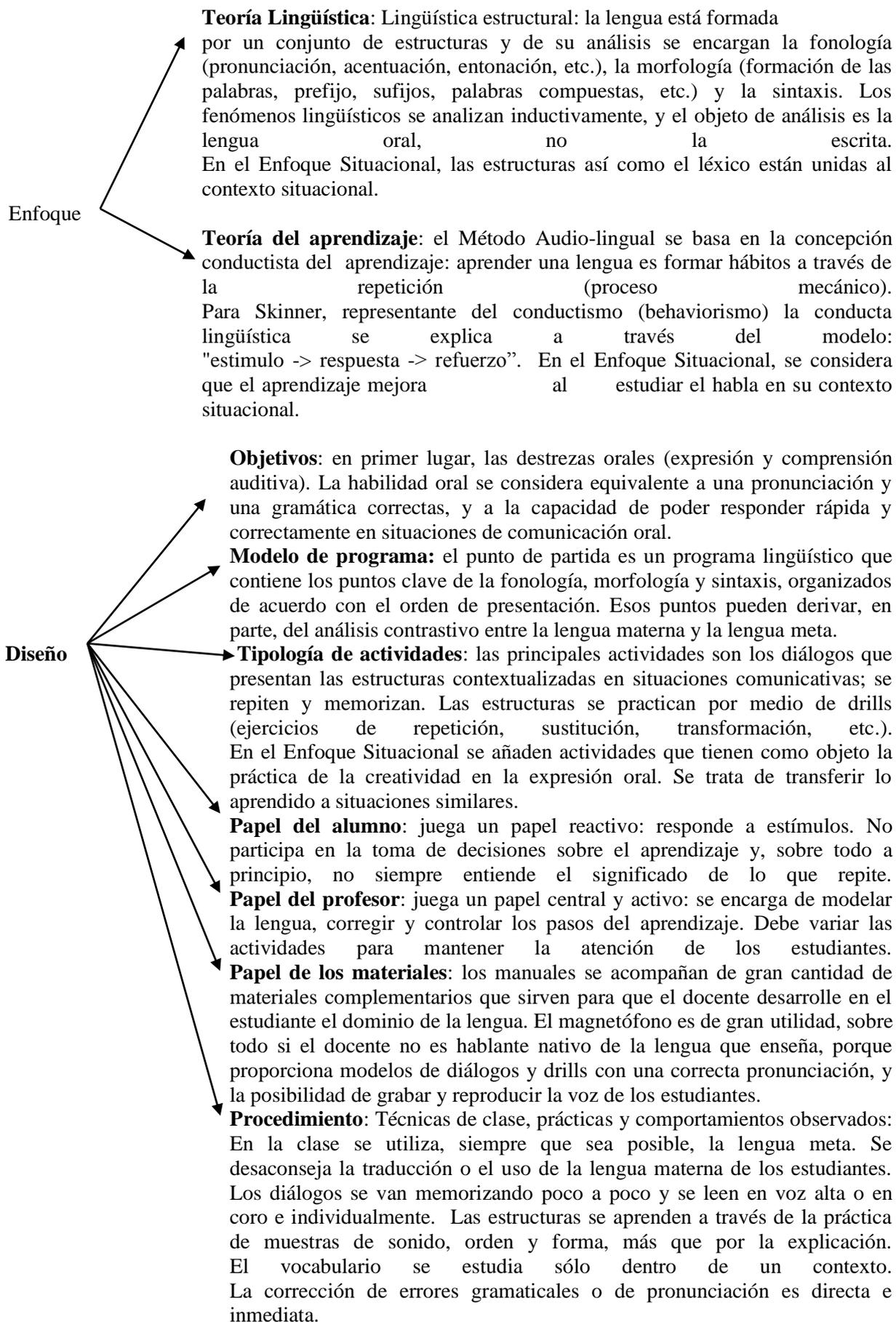
RODRIGUEZ CETINA, M. (2013). Aprendizaje cooperativo: análisis del proyecto pedagógico SEIN (red de centros la salle) en 2^o ESO. Trabajo de fin de máster. Universidad internacional de Rioja. Recuperado de: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1522/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RUIZ VALERA, D. (2012). La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://base.socioeco.org/docs/tesis286-130502.pdf>

TAPIA CARLIN, R. E., PEREZ CARRANZA, C., LIMA VAZQUEZ, E., OTERO GONZALEZ, F., J., RIVERA RODRIGUEZ, T. (2011). El uso de la tecnología para desarrollar competencias comunicativas y docentes en una licenciatura en la enseñanza del inglés. Conecta2. Recuperado de: revistaconectados.com.mx/assets/art62.pdf

TURRIÓN BORRALLO, P. (2013). La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2962/1/TESIS339-130610.pdf>

Anexo 1



Anexo 2

Preguntas	Opiniones				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	indeciso	desacuerdo	muy desacuerdo
<p>1. Hablar lenguas extranjeras es importante para encontrar un trabajo bueno</p> <p>2. Mi objetivo con el español es sacar un diploma de la Universidad.</p> <p>3. La pronunciación es importante para hablar bien la lengua.</p> <p>4. Aprender vocabulario es la parte esencial del aprendizaje de una lengua.</p> <p>5. Si no tienes conocimiento de la gramática de una lengua extranjera, es imposible hablarla correctamente con los demás.</p> <p>6. Al trabajar con mis compañeros, aprendo mejor.</p> <p>7. Cuando estudio solo me acuerdo mejor de las cosas</p> <p>8. Para aprender mejor es importante que el profesor me corrija siempre.</p> <p>9. La interacción con el profesor es más importante que la interacción con los compañeros.</p> <p>10. Un buen profesor tiene que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacernos hablar y participar • Ser estricto y autoritario • Hablarnos solo en español • Preocuparse por la dinámica del grupo • Ser el centro de la 					

clase <ul style="list-style-type: none"> • Dejar que el alumno aprenda a trabajar solo, que se independice • Hacer que el alumno sea el protagonista. 					
---	--	--	--	--	--

Anexo 3

Preguntas	Categorías				
	siempre	A menudo	A veces	Rara vez.	nunca
1. ¿En clase, el profesor elabora constantemente tareas en grupo? 2. ¿Al trabajar en grupo, se crea una atmosfera divertida que te facilita el intercambio de las opiniones desarrollando las destrezas comunicativas? 3. En la realización de las tareas grupales, ¿existe una deficiencia cooperativa que lleva a un producto final realizado por algunos estudiantes del grupo? 4. En clase, ¿el profesor organiza tareas comunicativas que fomentan la combinación equilibrada de la participación individual con el trabajo en equipo? 5. Cuando el profesor organiza tareas grupales de alumnos con una gran diversidad, es decir, heterogéneos, ¿esto fomenta el desarrollo de vuestras destrezas y las de vuestros compañeros?					

<p>6. ¿Con qué frecuencia realizáis trabajos que requieran la formación y participación de grupos o parejas para el desarrollo de las clases de español?</p> <p>7. ¿Los temas de los trabajos realizados en clase, son temas de tu elección?</p> <p>8. En las actividades comunicativas, ¿el profesor elabora temas de tu interés?</p> <p>9. Trás la evaluación de los trabajos realizados en clase ¿sueles utilizar una retroalimentación de temas tratados?</p> <p>10. Cuando realizas un trabajo de una actividad determinada ¿aplicas la lluvia de ideas, organizas la información, realizas un borrador antes de presentarlo al profesor?</p>					
--	--	--	--	--	--

Anexo 4

Preguntas	Categorías				
	siempre	A menudo	A veces	Rara vez.	nunca
<p>1. ¿En clase, elabora usted constantemente tareas en grupo?</p> <p>2. ¿Al trabajar en grupo, se crea una atmosfera divertida que permite a sus estudiantes facilitar el intercambio de las opiniones desarrollando las destrezas comunicativas?</p> <p>3. En la realización de las tareas grupales, ¿existe una deficiencia cooperativa que lleva a un producto final realizado por algunos estudiantes del grupo?</p> <p>4. En clase, ¿el profesor organiza usted tareas comunicativas que fomentan la combinación equilibrada de la participación individual con el trabajo en equipo?</p> <p>5 Cuando organiza tareas grupales de alumnos con una gran diversidad, es decir, heterogéneos, ¿esto fomenta el desarrollo de las destrezas de los alumnos y las de sus compañeros?</p> <p>6¿Con que frecuencia realiza trabajos que requieran la formación y participación de grupos o parejas para el desarrollo de las clases de español?</p> <p>7. ¿Los temas de los trabajos realizados en clase, son temas de elección de sus estudiantes?</p>					

<p>8. En las actividades comunicativas, ¿elabora usted temas de interés de sus estudiantes?</p> <p>9. Trás la evaluación de los trabajos realizados en clase ¿suele utilizar una retroalimentación de temas tratados con sus estudiantes?</p> <p>10. Cuando realiza un trabajo de una actividad determinada ¿pide a sus estudiantes a aplicar la lluvia de ideas, organizar la información, realizar un borrador antes de presentar el producto final?</p>					
--	--	--	--	--	--

Anexo 5

En la mesa sí se habla

Ni delante de la tele ni en silencio, como si fuéramos cartujos, con una bandeja solitaria. La hora de la comida es un momento excelente para reunirse con los propios y, sobre todo, hablar.

Dicen que comer en familia nutre el cuerpo y también el alma. Que es una ocasión para conocernos mejor, para escuchar y que nos escuchen, para saber qué les pasa a los nuestros y ocuparse de ellos o para pedirles ayuda y opinión.

Es cierto que habitualmente la vida escolar o la actividad laboral no permiten hacer de ello una costumbre diaria, pero tal vez sea posible lograrlo los fines de semana.

¿De qué hablamos? de la escuela, del jefe, del mercado, del Gobierno, de la prensa, de los vecinos...cuando comer juntos es habitual, si uno es triste, contento, abatido, lo digo o no, en la mesa podremos saberlo y tal vez echarle un cable.

Desenchufe la tele y escuche a los suyos y, si llaman por teléfono, devuelva la llamada más tarde. ¿Y si discutimos? Pues se discute. No vamos a estar de acuerdo en todo, y más vale que cada pueda expresarse.

Luis Fernández, psicóloga clínica, defiende también los beneficios de la comida en familia, “la mesa es el lugar en el que todos están presentes compartiendo algo esencial como el alimento. Se transmiten los sabores, las tradiciones, se comparten historias y, de modo a veces imperceptibles, se aprende a ser parte del grupo”. ¿De qué no conviene hablar? “Tal vez sea recomendable dejar de lado las broncas o los conflictos particulares para tratarlos personalmente, sin implicar, si no viene al caso, a los demás en el problema. Si el asunto afecta a todos o a varios de los miembros de la casa, entonces, tal vez convenga tratarlo a la hora de los postres, cuando el trasiego de platos haya terminado.”

¿Qué tienen los postres que no tenga el primer plato? Que hay menos lio, que todo el mundo está terminando de comer y por eso es más fácil que concentremos la atención en lo que alguien dice.

Según los resultados de una encuesta desarrollada por el Departamento de Extensión Universitaria del estado de Iowa; en Estados Unidos, más de la mitad de las familias entrevistadas dijo que les gustaría reunirse para comer más a menudo, pero que sus actividades no se lo permitían. «Compartir una comida y la conversación- dicen en sus conclusiones Patricia Steiner, experta en nutrición y salud, y Mary Crooks, socióloga especializada en vida familiar-, refuerza los lazos del grupo.» En qué sentido? Mejora la comunicación, estrecha los lazos familiares y crea una rutina que desarrolla, especialmente en los más pequeños, la idea de pertinencia a un grupo. Y, además, es una escuela inmejorable para aprender a explicarse y escuchar.

Anexo 6

En la mesa sí se habla

Ni delante de la tele ni en silencio, como si fuéramos cartujos, con una bandeja solitaria. La hora de la comida es un momento excelente para reunirse con los propios y, sobre todo, hablar.

Estudiante 1

Dicen que comer en familia nutre el cuerpo y también el alma. Que es una ocasión para conocernos mejor, para escuchar y que nos escuchen, para saber qué les pasa a los nuestros y ocuparse de ellos o para pedirles ayuda y opinión.

Es cierto que habitualmente la vida escolar o la actividad laboral no permiten hacer de ello una costumbre diaria, pero tal vez sea posible lograrlo los fines de semana.

Estudiante 2

¿De qué hablamos? de la escuela, del jefe, del mercado, del Gobierno, de la prensa, de los vecinos... cuando comer juntos es habitual, si uno es triste, contento, abatido, lo digo o no, en la mesa podremos saberlo y tal vez echarle un cable.

Desenchufe la tele y escuche a los suyos y, si llaman por teléfono, devuelva la llamada más tarde. ¿Y si discutimos? Pues se discute. No vamos a estar de acuerdo en todo, y más vale que cada pueda expresarse.

Estudiante 3

Luis Fernández, psicóloga clínica, defiende también los beneficios de la comida en familia, “la mesa es el lugar en el que todos están presentes compartiendo algo esencial como el alimento. Se transmiten los sabores, las tradiciones, se comparten historias y, de modo a veces imperceptibles, se aprende a ser parte del grupo”. ¿De qué no conviene hablar? “Tal vez sea recomendable dejar de lado las broncas o los conflictos particulares para tratarlos personalmente, sin implicar, si no viene al caso, a los demás en el problema. Si el asunto afecta a todos o a varios de los miembros de la casa, entonces, tal vez convenga tratarlo a la hora de los postres, cuando el trasiego de platos haya terminado.”

Estudiante 4

¿Qué tienen los postres que no tenga el primer plato? Que hay menos lío, que todo el mundo está terminando de comer y por eso es más fácil que concentremos la atención en lo que alguien dice.

Según los resultados de una encuesta desarrollada por el Departamento de Extensión Universitaria del estado de Iowa; en Estados Unidos, más de la mitad de las familias entrevistadas dijo que les gustaría reunirse para comer más a menudo, pero que sus actividades no se lo permitían. «Compartir una comida y la conversación- dicen en sus conclusiones Patricia Steiner, experta en nutrición y salud, y Mary Crooks, socióloga especializada en vida familiar-, refuerza los lazos del grupo.” En qué sentido? Mejora la comunicación, estrecha los lazos familiares y crea una rutina que desarrolla, especialmente en los más pequeños, la idea de pertinencia a un grupo. Y, además, es una escuela inmejorable para aprender a explicarse y escuchar.

Anexo 7

Preguntas de comprensión

1. Identifica los párrafos en que se habla de los beneficios de comer en familia.
2. ¿Se menciona en el texto qué hacer antes la incomunicación?
3. Elige las dos afirmaciones que consideres más importantes y coméntalas..
4. Señala los fragmentos con los que no estás de acuerdo y argumenta por qué.
5. Si comer en familia es bueno, ¿por qué no se realiza más frecuentemente?

Anexo 8

B
módulo

7.a. Relaciona los nombres de estas asociaciones con sus logotipos.

- Asociación de Antiguos Alumnos del Colegio del Rey
- Federación Venezolana de Astronomía
- Grupo Scout de la Alameda
- Club de Amigos del Automóvil Antiguo
- Círculo de Amigos de los Animales
- Real Sociedad de Fotografía
- Asociación pro Arte y Cultura
- Agrupación Chilena de Deportes de Montaña



b. ¿Qué actividades crees que realizan los miembros de cada una de estas asociaciones?

jugar al tenis jugar al fútbol jugar al golf jugar a las cartas ... jugar con los animales	dar cursos dar charlas dar conferencias	pasear bañarse tomar el sol montar a caballo visitar museos reunirse	ir a la playa ir al campo ir a la montaña ir a pescar
			organizar actividades organizar encuentros organizar competiciones

● Yo creo que los Amigos del Automóvil Antiguo se reúnen y organizan competiciones.



c. Escucha a Pelayo y Leticia que hablan de las actividades que realizan en su asociación. ¿Sabes a cuál pertenece cada uno?

8. ¿Con quién pasas tu tiempo libre? ¿Qué haces? Márcalo y coméntalo con dos compañeros. ¿Coincides con ellos?

- ... en un grupo, asociación o club ... con mi familia
 ... con mis amigos ... solo

● Yo estoy en un grupo de cicloturismo y hacemos excursiones en bicicleta.

▲ ¿Sí? ¿Y dónde vais? ¿Al campo, a la montaña...?

● A muchos sitios. También visitamos ciudades, pueblos...

■ Pues yo paso mi tiempo libre con mis amigos y también hacemos excursiones en bicicleta...

Anexo 9

11. BUSQUE Y COMPARE...

1. Todas estas palabras están relacionadas con la publicidad. Colócalas en el cuadro que les corresponde. Piensa si son masculinas o femeninas y añade el artículo correspondiente.

- dibujos
- fabricas
- solidaridad
- wallas publicitarias
- tráfico
- lanchearte
- folleto
- imagen
- libertad
- eslogan
- consumidor
- modernidad
- marcas
- cartel
- seguridad
- publicista
- rebelde
- televisión

Elementos de un anuncio
El eslogan

Personas
El consumidor

Soportes
El cartel

Connotaciones o valores
La libertad

2. Relaciona las dos columnas. Puede haber más de una opción.

- | | | |
|--------------|---|---------------|
| fregar | → | las papeleras |
| lavar | | el aspirador |
| colgar | | la ropa |
| dar de comer | | los platos |
| quitar | | el teléfono |
| regar | | al perro |
| apagar | | las luces |
| vaciar | | las plantas |
| pasar | | la mesa |

3. Observa este anuncio y completa la ficha.



1. ¿Qué anuncia?
2. ¿A quién se dirige?
3. ¿Entiendes el eslogan?
4. ¿Te parece un buen anuncio? ¿Por qué?

4. ¿Con qué productos asocias las palabras o expresiones del recuadro? Escribe. Puede haber más de una opción.

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| más económico/a | con menos aditivos |
| sin alcohol | elegantísimo/a |
| con más memoria | más seguro/a |
| más sencillo/a | tecnológicamente perfecto/a |
| más sabroso/a | más rápido/a |
| más ecológico/a | más pequeño |

- Gasolina:
- Un coche:
- Una crema facial:
- Un reloj:
- Una loción para el pelo:
- Un ordenador:
- Un teléfono móvil:
- Un televisor:
- Una compañía aérea:

Anexo 10



3. Vuelve a leer el texto y busca palabras o expresiones para cada una de estas categorías. ¿Sabes otras?

Soportes publicitarios	Elementos de un anuncio	Personas relacionadas con la publicidad
Internet	la marca	los consumidores

2. UN ANUNCIO

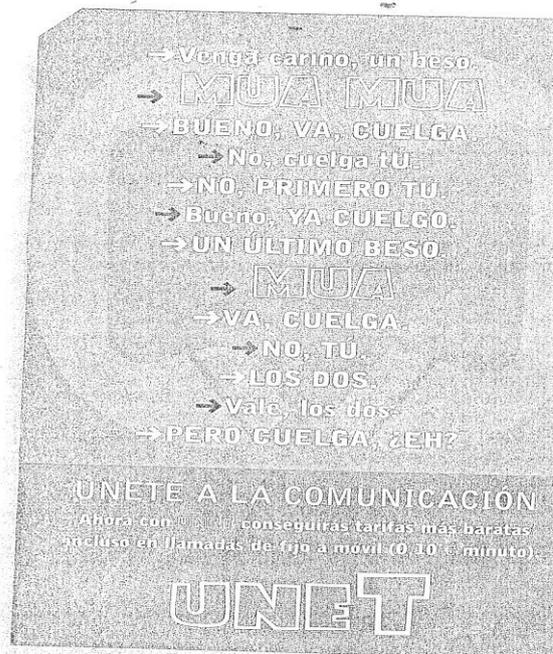
A. Este anuncio corresponde a una campaña de una empresa telefónica. ¿Qué ves? ¿Qué te sugiere? Completa la ficha.

¿Qué vemos?

1. Logotipo: UNET
2. Servicio que ofrece:
3. Eslogan:
4. Soporte:
 - prensa escrita
 - radio
 - televisión
 -
5. ¿Cómo describe el producto?
 - de manera objetiva
 - muestra indirectamente sus ventajas
 - lo compara con otros
 -
6. ¿Cómo es el texto?
 - técnico
 - humorístico
 - poético
 -
7. ¿Qué tipo de texto imita?
 - un cuento
 - una carta
 - una conversación
 - una postal

¿Qué nos sugiere?

1. ¿Te gusta? ¿Por qué?
2. ¿El eslogan es fácil de recordar?
3. ¿A qué tipo de público se dirige?
 - hombres
 - mujeres
 - jóvenes
 - niños
 -
4. ¿A qué valores se asocia el producto?
 - belleza
 - éxito social
 - amor y amistad
 - libertad
 - solidaridad
 -



B. Traed a clase anuncios (a ser posible en español) y comentadlos en parejas. Elegid el que más os guste y, luego, explicad a los demás por qué os parece un buen anuncio.

8. UNA PAUSA PARA LA PUBLICIDAD

A. Aquí tienes la transcripción incompleta de algunos anuncios de radio. ¿Qué crees que anuncia cada uno? Coméntalo con tu compañero. Luego, en parejas, pensad y escribid un final para cada anuncio.



"Lo primero que notas es que los ojos se abren, la boca se abre y no puedes moverte. Intentas pensar en otra cosa, mirar hacia otro lado, pero no puedes. Quieres decir algo, pero no puedes."



.....

"¿Cansado de los ruidos, del tráfico y de la contaminación? ¿Harto de la multitud y de las aglomeraciones? ¿Odia la falta de espacio? ¿Busca tranquilidad?"



.....



"¿Vas a clase para principiantes porque allí eres el mejor? ¿Usas zapatos sin cordones para no tener que atártelos? ¿Prefieres tomar dos autobuses que andar 10 minutos?"



.....

"En Suiza a todo el mundo le gusta el chocolate y esquiar. ¿A qué esperas para descubrirlo?"



.....



B. Ahora, vais a escuchar la versión completa de estos anuncios. ¿Coinciden con los vuestros?

9. UNA CAMPAÑA

A. ¿Recuerdas alguna campaña publicitaria impactante o divertida? Coméntalo con tus compañeros.

• Yo recuerdo una campaña para evitar enfermedades de transmisión sexual que causó mucho impacto en España. En el anuncio de televisión se vela a un grupo de chicos y chicas en clase. El profesor entraba muy serio con un preservativo en la mano y preguntaba: "¿De quién es esto?". Al principio, nadie se levantaba, pero luego todos se iban levantando uno a uno. Al final, aparecía el eslogan: "péntelo, pónselo".

B. ¿Cómo es para ti la campaña publicitaria ideal? Piensa las características que ha de tener.

- Un buen eslogan Una música pegadiza
- Un texto impactante
- Una buena foto Una buena historia
- Un famoso asociado al producto
- Una buena descripción del producto
- Otros:

C. Vamos a ser publicistas. En parejas, decidid cuál de estos productos vais a anunciar. Pensad primero qué palabras o valores asociáis al producto y a qué público os queréis dirigir.

- ⊕ Un coche para jóvenes. Pequeño y barato.
- ⊕ Un perfume de mujer. Muy exclusivo.
- ⊕ Un perfume de hombres. Muy varonil.
- ⊕ Una línea de maquillaje masculino.
- ⊕ Unas pastillas para los gases intestinales.
- ⊕ Una revista del corazón.
- ⊕ Unas vitaminas.
- ⊕ Una escuela de español.
- ⊕ Una compañía aérea de vuelos económicos.
- ⊕ Un producto típico de algún país del mundo latino.
- ⊕ ...

• Para anunciar un coche para jóvenes, tenemos que usar palabras como "libertad", "económico"...

D. Ahora, vais a preparar la campaña (para prensa, radio y/o televisión). Tenéis que decidir los siguientes puntos y, finalmente, grabarlo, escenificarlo o diseñarlo.

- ★ Nombre del producto ★ Eslogan ★ Actores o actrices
- ★ Escenario ★ Personajes ★ Texto ★ Música

• Yo creo que podemos poner una foto de...

Le rôle de l'apprentissage coopératif dans le développement de la compétence communicative dans la salle d'espagnol comme langue étrangère

Résumé :

Dans ce travail se présentent les fondements théoriques qui servent d'une base à la proposition d'utiliser l'apprentissage coopératif pour le développement de la compétence communicative dans l'Espagnol comme langue étrangère. On analyse le concept de la compétence communicative et son application dans l'apprentissage des langues étrangères. Aussi, on décrit la méthodologie de l'apprentissage coopératif et ses considérations en relation au développement de la compétence communicative et comment elle se crée dans la salle pour favoriser l'usage de la langue.

Mots clés : Apprenez à apprendre, coopération, intégration, concurrence.

The role of the cooperative Learning in the development of the competence communicative in the classroom of Spanish like foreign language

Abstract:

Cooperative learning is teaching small groups for students to work together in order to maximize learning, both their own and that of each other. In this work, we try to present a theoretical foundation to the proposal to use the cooperative learning in order to improve the communicative competency in Spanish language use as a foreign Language. We also try to analyze the concept of the communicative competency and its applications in learning foreign languages. In addition to that, we will describe the methodology of the cooperative learning and its considerations comparing with the development of the communicative competency and creating it in the educational class to favor the use of the language

Keywords: learn to learn, cooperation, integration, competition, learning in small groups

دور التعلم التعاوني في تطوير الكفاءة التواصلية في الفصول الدراسية للغة الإسبانية كلغة اجنبية

الملخص

من خلال هذه الأطروحة نحاول تقديم مهاد نظري قصد اقتراح طرق لاستعمال وادراج التعلم التعاوني بهدف تطوير الكفاءة التواصلية عند استعمال اللغة الإسبانية كلغة اجنبية. نحاول ايضا تحليل تصور الكفاءة التواصلية وتطبيقاتها في تعلم اللغات الاجنبية، اضافة الى هذا سنقوم بوصف منهجية التعلم التعاوني واعتباراته مقارنة بتطور الكفاءة التواصلية وخلقها في القسم التربوي خدمة لاستعمال اللغة.

كلمات مفتاحية: تعلم كيفية التعلم، التعاون، اندماج، المنافسة