

El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE

CLARA URBANO LIRA
Instituto Cervantes, Casablanca

A mediados de los años 80 se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el aprendiz y ese cambio produjo un interés por el aprendizaje basado en el grupo reducido y en la tarea. Desde entonces, se ha prestado especial atención al aprendizaje cooperativo en aulas de lenguas extranjeras, bilingües y normales con aprendices de todas las edades y niveles de dominio lingüístico.

Se trata de un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Kagan, 1994). Los aprendices se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor. Estas estrategias forman un componente imprescindible de lo que se ha llamado la "interdependencia positiva".

El aprendizaje cooperativo se ha desarrollado con éxito en los Estados Unidos durante los últimos 30 años y tiene mucha influencia de la psicología humanista. Fue considerado, primero, como un acercamiento de estudiantes de diferentes etnias y culturas que facilitaba la integración racial. Durante estos últimos 20 años han aparecido diferentes modelos de aprendizaje cooperativo que han sido evaluados en una amplia variedad de contextos (Dotson, 2000).

En 1978, Johnson y Johnson descubrieron que las experiencias de aprendizaje cooperativo, si se comparaban con las competitivas y las individualistas, promovían una mayor aceptación de las diferencias entre alumnos con diferentes orígenes étnicos, de diferente sexo y entre niños con alguna deficiencia psicofísica, y que en estas experiencias las relaciones que se producían entre ellos eran más de compañerismos, e incluso de amistad, que no en función de los estereotipos dominantes. Sin embargo, Cassany (1999:147) considera "que es menos útil para integrar los distintos colectivos de aprendices que podemos encontrar hoy en un aula (gitanos, árabes, asiáticos, europeos, etc.), ya que aunque esta diversidad de alumnado aprendan a trabajar juntos de manera cooperativa, y obtengan mejor rendimiento académico, al acabar la clase cada uno regresa a su colectivo natural".

Existe una creciente base de investigación respecto a los efectos y la eficacia del aprendizaje cooperativo de idiomas. Algunas investigaciones hacen referencia al valor afectivo de las

actividades cooperativas. Joan Crandall (2000) asegura que se ha demostrado que este método reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima. Por su parte, Dotson (2000) destaca que las estrategias utilizadas en actividades cooperativas hacen mejorar el rendimiento de los aprendientes así como sus relaciones interpersonales.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Muchos profesores creen que trabajar de forma cooperativa significa 'juntar' a un grupo de aprendientes de forma arbitraria, o bien, darles la libertad a ellos para que escojan a sus compañeros sin tener en cuenta si esa 'elección' va a beneficiar o, por el contrario, perjudicar al grupo. En la práctica, esto lleva a que los grupos de trabajo formados arbitrariamente no rindan lo suficiente y, en consecuencia, no funcionen de forma efectiva en la mayoría de los casos.

Lew Barnett (1993) afirma que "la falta de comunicación efectiva en los grupos de trabajo tradicionales se explica, en parte, por la ausencia de un sentido riguroso de lo que es (y cómo funciona) un grupo". Por eso, según este autor, es importante diferenciar el equipo de colaboradores formados para cooperar, del grupo tradicional 'improvisado' de aprendientes que no se conocen y que no han recibido información específica para colaborar como iguales.

En algunos planteamientos didácticos de aprendizaje cooperativo (D.W. Johnson y R.T. Johnson, 1999; M. Kagan y S. Kagan, 1994) se insiste en que todas las actividades tienen que realizarse en clase en equipos de pocos aprendientes porque se parte de la base de que no saben trabajar en equipo y que, por tanto, se les debe formar. Esto obliga al docente a enseñar estrategias sociales para que puedan trabajar en equipos. Estrategias como, por ejemplo, dialogar, escuchar al otro, leer, negociar acuerdos, etc. Precisamente, algunas investigaciones (Barnett, 1993; Bennett y Stevahn, 1991) hacen hincapié en la importancia de desarrollar dentro del grupo cooperativo esas destrezas sociales para facilitar el trabajo en equipo, crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo.

OTRAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES

Además de la importancia de desarrollar destrezas sociales, existen otros principios que deben tenerse en cuenta a la hora de crear equipos cooperativos. Entre los más significativos están:

- **La heterogeneidad.** La idea es formar grupos de apoyo donde los 'mejores' ayuden a los 'flojos' para que los grupos progresen como equipo. Para Barnett (1993), el profesor es una

pieza clave en este método porque ha de esforzarse en conseguir la heterogeneidad en los equipos de trabajo, no sólo en cuanto a nivel académico, sino también en lo concerniente a intereses, situación familiar y profesional, lengua materna, edad, etc. Los equipos han de ser lo más heterogéneos posible para que las interacciones sean significativas.

Por su parte, Crandall (2000) considera que para conseguir esta heterogeneidad es importante que sean los propios profesores quienes formen los equipos "para aumentar al máximo la contribución de cada alumno en el grupo y para proporcionar a cada individuo oportunidades de aprender de los otros componentes del grupo".

- **La interdependencia positiva.** Los equipos aprenden que sus éxitos individuales se basan en el 'éxito' del equipo. Todos comparten un mismo objetivo y cada miembro desempeña un papel esencial que les lleva a alcanzar ese objetivo y, por eso, todos están motivados a ayudarse entre sí. Para Elena Landone (2004:2) la disponibilidad a ayudar es un ejemplo claro de estrategia colaborativa: "en el grupo, todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda a los demás".

- **Responsabilidad individual y grupal.** Según Robert Slavin (1991) para asegurar que exista la necesidad de compartir conocimientos, este método insiste en 'responsabilidades individuales', es decir, que un miembro del grupo no puede tener éxito basándose en el éxito de los demás, sino que todos los componentes del equipo tienen que participar y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido. Por eso, a cada miembro se le asigna una o varias tareas concretas y se le hace responsable del éxito de cada uno de los demás miembros del grupo.

- **Participación igual.** Se consigue utilizando turnos de palabra, asignando roles diferentes y dividiendo el trabajo. Kagan (1994) asegura que el sistema de turnos crea expectación: los aprendientes tienen la oportunidad de participar y se espera que contribuyan positivamente en su turno de palabra. Ésta se toma simultáneamente en los diferentes grupos de la clase. La división del trabajo hace a cada aprendiente responsable de parte de la tarea e iguala la participación porque cada miembro tiene una tarea asignada.

- **Interacción grupal.** La característica clave que distingue las situaciones cooperativas de otras situaciones es precisamente ésta. Forman y Cazden (1984), inspirados en Vygotski, piensan que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que lo hace posible.

Los aprendientes en situación cooperativa suelen trabajar juntos para completar tareas, mientras que los que trabajan en otras situaciones lo hacen desde sus asientos o reciben la

instrucción en grupos más amplios, en los cuales la mayor parte de la interacción tiene lugar entre el profesor y el aprendiente (Webb, 1984). Por eso, ésta es, quizá la característica más significativa del aprendizaje cooperativo, ya que pone énfasis en la interacción del grupo reducido.

- **Reflexión sobre los procesos del grupo.** En este método es fundamental que el profesor convenza a sus aprendientes de reflexionar sobre sus experiencias dentro del grupo, en cómo interactuaron cuando realizaban la tarea, el tipo y el número de aportaciones que hizo cada miembro del equipo y las dificultades que tuvieron cuando se produjeron posturas contrarias o cuando un componente tuvo una actitud demasiado agresiva, dominante, silenciosa o vehemente. Crandall (2000) asegura que "a través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás y compartir ideas y turnos". Además, en esa reflexión utilizan un lenguaje que generalmente no se fomenta en las actividades tradicionales de idiomas.

LAS VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Son muchas las ventajas que aporta este método. Entre ellas, voy a destacar las que se consideran más relevantes por su trascendencia:

- **Reduce la ansiedad.** Para Rebecca Oxford (2000), "la ansiedad ante el idioma figura entre los principales factores que repercuten en el aprendizaje, ya sea en un entorno informal (aprender idiomas 'en las calles') o académico (en la clase de idiomas)", y añade que a veces surge como respuesta a una situación o a un hecho concretos (ansiedad de estado), pero puede ser también un rasgo importante de carácter.

En el aula de idiomas, la ansiedad es un estado pasajero ya que normalmente se produce cuando el aprendiente tiene que actuar con el lenguaje, y en condiciones normales disminuye con el tiempo según las investigaciones que hicieron Desrochers y Gardner (1981) con alumnos que aprendían francés.

Kagan (1994) afirma que si a las personas se les permite asociarse, su nivel de ansiedad se reduce considerablemente. Por su parte, Crandall (2000) asegura que "el tiempo para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y la mayor probabilidad de éxito reducen la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje de idiomas". Para Oxford y Ehrman (1993) el aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos existentes que reducen la ansiedad en el aula de idiomas, ya que permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador que favorece el uso del idioma (Oxford, 2000).

- **Fomenta la interacción.** Ésta es una de las mayores ventajas del aprendizaje cooperativo. Ayuda a los aprendientes más tímidos a estar más seguros en sus intervenciones orales, ya que reciben el apoyo constante de sus compañeros de equipo. Crandall (2000:250), señala que “en las aulas cooperativas, los alumnos aprenden a contar con los demás y también tienen la seguridad de saber que tendrán varias oportunidades para ensayar su aportación antes de que les pidan que las compartan con toda la clase”.

Naoko Aoki (2000) sugiere que es necesario que el profesor cree un entorno físico seguro y relajado en el que los aprendientes puedan hablar con comodidad. Asegura, además, que la colocación del mobiliario de la clase en filas de pupitres inamovibles puede provocar situaciones inquietantes en algunos alumnos porque enseguida la asocian con exposiciones orales delante de todos que les puede incomodar y, por tanto, perjudicar el proceso de aprendizaje. “Si queremos que este tipo de alumno ejercite su autonomía libremente en el aula, tenemos que crear un entorno físico alternativo, hacer visible la reducción del poder del profesor y abolir la amenaza que suponen los demás convirtiéndoles en compañeros que se preocupan por los otros”.

- **Incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima.** Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero (1991), descubrieron que si se trabajaba en actividades cooperativas integrando diferentes destrezas como el lenguaje oral, la lectura y la escritura, los alumnos desarrollaban una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y para participar en las discusiones del aula. En este sentido, Crandall (2000) señala que el aumento de la autoestima favorece el aprendizaje de un idioma: “Un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas”.

- **Aumenta la motivación.** Oxford y Ehrman (1993) aseguran que la motivación del alumno puede producir un uso más amplio de la lengua y, en consecuencia, un mayor dominio de ella. Para Arnold y Brown (2000), la motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua. Ellos diferencian dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca. La primera “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo y está en algo externo a la actividad de aprendizaje”; y, la segunda, “supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa”. De las dos, la que conviene tener en cuenta es la segunda, es decir, la intrínseca.

Según Arnold y Brown (2000), el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por la motivación intrínseca. Deci, en 1992, cuando analizó las condiciones óptimas para que se desarrollara la motivación intrínseca, se dio cuenta de que la estimulación de la autonomía y la retroalimentación (feedback) fomentaban la capacidad y la implicación personal. Brown

(1994:43-44) da algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Más que abrumarles con recompensas, hay que animarles a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
- Facilitarles la participación a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicarles en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención más que en verbos y en preposiciones.
- Y, por último, diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas.

LOS INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Algunas investigaciones (Jacobs, 1996; Jacobs y Hall, 1994) apuntan a que un porcentaje importante de profesores que han llevado este método a clase han encontrado algunos inconvenientes para continuarlo. Según estos estudios, uno de ellos es el papel central que se le atribuye al profesor en muchos sistemas educativos, de tal forma que suele ser éste el encargado de planificar, dirigir y evaluar el aprendizaje. Además, en estos casos los aprendientes suelen haber recibido anteriormente una educación tradicional centrada en el profesor y, según estas investigaciones, no suelen aceptar bien el cambio de una metodología tradicional y estructuralista a otra cooperativa dirigida por ellos, porque esa autonomía la malinterpretan como una supresión de responsabilidad por parte del profesor.

Con respecto a esto puede decir que he llevado actividades cooperativas al aula de E/LE en grupos de aprendientes acostumbrados a una enseñanza tradicional, heredada de la escuela, el instituto y la universidad, y, a pesar de eso, se han adaptado bien a este tipo de actividades colaborativas sin demasiadas dificultades. Creo que la formación del profesor es clave en este método para que el resultado sea el deseado.

Éstos son algunos de los comentarios que hicieron un grupo de aprendientes marroquíes de nivel superior después de probar en clase actividades cooperativas siguiendo el modelo de investigación en grupo de Sharan Y Sharan (1992).

“He aprendido a trabajar con los compañeros y a escuchar la opinión de los demás. También, las investigaciones que hemos hecho juntos me han permitido profundizar mis conocimientos” (Mohamed).

“He aprendido a ser paciente, a escuchar a los otros y a ser responsable con respecto a mi equipo”. “No pensaba que me iba a gustar trabajar en equipo, pero al final ha sido excepcional porque me he sentido en seguridad y porque trabajar en equipo da coraje para hablar en público. Sinceramente, creo que todo el mundo ha trabajado como podía para ayudar al equipo y mejorar nuestro nivel” (Zineb).

“He aprendido lo importante que son las interrelaciones culturales y sociales”. “Ha sido un grupo muy trabajador y ambicioso. He aprendido en este espíritu de equipo que las interacciones sociales son muy importantes para no sólo el intercambio de las ideas, sino también para madurar la personalidad”. “A veces había malentendidos sobre la repartición del trabajo, pero al final todo se arreglaba. Hacer concesiones es muy importante para una comunicación eficaz, y esto ha sido el espíritu de todo el grupo” (Nabila).

“Yo he aprendido a compartir mi experiencia y mis conocimientos con otras personas”. “Me ha gustado mucho trabajar con mis compañeros de equipo porque ha sido muy interesante aprovechar los conocimientos de los demás” (Hamid).

“He aprendido a respetar y a valorar el esfuerzo del otro” (Latifa).

En estos comentarios, sacados de la experiencia después de cuatro meses de aprendizaje cooperativo, podemos comprobar que, incluso con aquellos estudiantes acostumbrados a enseñanzas tradicionales, se puede trabajar la cooperación, sobre todo en discurso escrito, una de las destrezas marginadas por el enfoque comunicativo, que da prioridad a las destrezas orales. Quizá, debido a la creencia de muchos docentes de que escribir es un acto individual que no puede compartirse. Si ya es complicado hacerlo en nuestra propia lengua, en una lengua extranjera la dificultad se duplica y eso, en mi modesta opinión, provoca el desánimo de muchos aprendientes.

EL COMPLEJO ACTO DE ESCRIBIR

Además, la creencia de que escribir es una destreza innata, que “el escritor nace y no se hace”, ha fomentado la idea de que los textos publicados no tuvieron versiones provisionales intermedias y que sus autores los elaboraron de manera espontánea, sin ningún esfuerzo, como caídos del cielo.

Recuerdo a una fantástica estudiante de español de nivel intermedio, Sanae, que en una actividad de composición escrita que propuse a toda la clase se puso roja como un tomate cuando le pedí que me mostrara los borradores que había hecho. Se negó rotundamente y como me di cuenta de que la estaba incomodando dejé de insistir. Su trabajo estaba fenomenal y hubiera sido muy interesante ver los caminos que había recorrido para llegar a la versión final.

Escribir no es una actividad fácil, sino todo lo contrario. Componer un escrito es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo o revisarlo. Esta dificultad es mayor cuando se trata de una lengua extranjera. Escribir en cooperación puede ayudar a los aprendientes a resolver problemas durante el proceso de composición.

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN: TEORÍAS Y MODELOS

En los últimos 40 años varios autores se han interesado por el proceso de composición y han formulado algunas teorías para explicar cómo y de qué manera se produce. Uno de los primeros fue Gordon Rotman en 1964 que, junto con Wecke, empezó a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases. Estableció tres etapas en el proceso de escritura: "pre-escritura", "escritura" y "re-escritura".

Este modelo de etapas tuvo una gran aceptación en la enseñanza, porque ofrecía a los profesores la posibilidad de incidir de manera ordenada en el proceso de producción que Rotman consideraba lineal y unidireccional. Años más tarde, en 1981, este modelo fue criticado porque otras investigaciones demostraron que el proceso de composición del texto no es lineal, que el autor hace y rehace constantemente, planifica sobre la marcha, reescribe, corrige y que, por tanto, no sigue una serie de etapas "lineales y rígidas", sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros. Los investigadores que echaron por tierra la teoría de Rotman fueron Linda Flower y John Hayes.

Estos dos investigadores, que venían de la psicología cognitiva, presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describía detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. En definitiva, intentaron explicar cuáles eran los procesos que el escritor seguía durante la tarea de composición. Se centraron en las estrategias y conocimientos que el autor ponía en funcionamiento para escribir y en la forma cómo interactuaban durante el proceso. Enfocaron sus investigaciones al proceso de escritura y no al producto.

Flower y Hayes consideraban su modelo como una metáfora de lo que realmente sucede cuando un escritor produce un texto porque, según ellos, no todos los escritores escriben igual. No veían los subprocessos como etapas que había que seguir linealmente, sino como operaciones recursivas en las que se podía retroceder en cualquier momento.

En 1996, John R. Hayes actualiza el modelo que había desarrollado junto a Linda Flower en 1981 e incluye algunas novedades como, por ejemplo, elementos motivacionales y formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos. En este nuevo modelo Hayes distingue el componente individual (motivación, emociones y procesos cognitivos) del contexto sociocultural (audiencia y colaboradores), donde destaca en éste último la influencia relevante que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición y el papel importante que juega la interacción entre colaboradores. En este sentido, Hayes resalta que en nuestra sociedad muchos textos que se escriben son el resultado de la cooperación entre varios autores. Otro aspecto a destacar en el componente individual de este modelo es el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales.

Según Cassany (1999), "Hayes justifica la inclusión del lenguaje oral en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del texto que se redacta". Además, los aprendientes "en una situación de composición cooperativa pueden vocalizar lo que están escribiendo antes de anotarlos, como estrategia de evaluación compartida".

LA COOPERACIÓN EN DISCURSO ESCRITO

Camps (1994) considera que "es difícil determinar cuales son las características de la organización del trabajo por grupos que de manera más efectiva pueden favorecer la mejora en la competencia escrita y cuales son las funciones más adecuadas que puede cumplir la colaboración entre compañeros en el desarrollo del proceso de escritura". Según esta autora, a pesar de que hay una opinión bastante general de aceptación de la colaboración entre compañeros, las opiniones sobre sus beneficios y, sobre todo, sobre las modalidades que ha de tener esta colaboración para aprender a escribir divergen bastante.

Algunas investigaciones (Wilkinson, 1982; Griffin y Cole, 1984), citados en Camps (1994) defienden que la colaboración entre compañeros se puede dar en aquellas tareas escritas que sean demasiado difíciles para hacerlas individualmente. Otros (Paliscar y Brown), citados también en Camps, destacan la eficacia de los compañeros a la hora de enseñar a aprender. Para Anna Camps, "una de las objeciones principales que se ha puesto al trabajo cooperativo en la clase ha sido la interferencia entre este tipo de trabajo y la organización jerárquica y basada en la competencia individual de la mayoría de las escuelas, lo que tiene como

consecuencia que la cooperación no sea tal, sobre todo por el hecho de que la evaluación individual y selectiva continúa siendo una de las motivaciones principales de los alumnos” (1994:129).

Freedman (1987), citado en Camps (1994) recoge opiniones de “buenos maestros” que manifiestan la dificultad de mantener a los alumnos en la tarea durante el trabajo en grupo y la de algunos alumnos que no se sienten bien redactando en colaboración y que lo encuentran una pérdida de tiempo.

Ese rechazo, en el fondo, se puede llegar a comprender si recordamos la creencia de muchos docentes y aprendientes que conciben la composición como una tarea individual que debe realizarse en privado y en silencio. Esta creencia pesa considerablemente a la hora de llevar a clase actividades cooperativas de discurso escrito. A los aprendientes que vienen de una enseñanza centrada en el profesor, les resulta difícil creer al principio que se puede “escribir” y “conversar con los compañeros” al mismo tiempo, porque consideran que la escritura se opone a la oralidad.

También muchos docentes creen que escribir es un acto individual y, por eso, valoran negativamente el trabajo cooperativo y se justifican diciendo que algunos aprendientes, los más débiles o “vagos”, se aprovechan del trabajo de otros y que es difícil saber quién hizo qué. Estos docentes consideran que la autoría final de los escritos se diluye en las diversas interacciones que se realizan durante la producción y, en consecuencia, resulta difícil saber quién ha sido en realidad el autor del escrito y a quién se debe atribuir, por tanto, la calificación global (Cassany, 1999).

Además, según Cassany (1999), otra objeción que plantean algunos docentes respecto al uso de la interacción oral entre compañeros mientras escriben es que puede generar interferencias lingüísticas entre la oralidad y la escritura, y crearles confusión porque consideran que podrían infiltrarse en el texto escrito rasgos agramaticales típicos de la oralidad.

Sin embargo, quienes han llevado a la práctica el trabajo cooperativo en discurso escrito creen que es exagerada esa postura porque aseguran que los aprendientes son capaces de discernir entre el discurso oral y el escrito. Cassany afirma que “el alumnado distingue perfectamente los dos contextos comunicativos que se solapan en una secuencia de escritura cooperativa: lo que se escribe a un destinatario (normalmente ajeno a la clase) para conseguir un objetivo, y lo que se dialoga con los compañeros, con el propósito de mejorar el escrito”.

A pesar de las divergencias que hay entre investigadores, docentes y aprendientes, parece imponerse la opinión de que el trabajo cooperativo es beneficioso para el aprendizaje en general, no solamente en la composición escrita, y que estos beneficios se manifiestan incluso en los rendimientos escolares.

Webb (1984), en uno de los estudios que realizó en 1980, observó que los estudiantes que daban explicaciones de cómo realizar la tarea alcanzaban mayores resultados que los que no tomaban parte activa en la interacción del grupo, incluso cuando el nivel de habilidades se mantenía constante.

Cassany (1999) señala que algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de composición (revisión de borradores, búsqueda de ideas...) cumplen las características de la cooperación, ya que se distribuyen roles diferentes y complementarios entre los miembros de un equipo de composición (autor, lector, corrector de aspectos gramaticales).

Por su parte, Camps (1994) afirma, también, que "las funciones que se pueden atribuir a esta organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionadas con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas. En cambio, los comentarios de los borradores permiten constatar que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de las ideas".

La misma autora sostiene (1998:77) que la composición cooperativa entre compañeros aporta los siguientes beneficios: permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente; favorece la capacidad de hablar sobre la lengua; y permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

Para Cassany (1999:148), las tareas cooperativas de aprendizaje en discurso escrito tienen las siguientes características:

1. Cada componente del equipo asume "responsabilidades" diferentes y complementarias, y puede actuar, en consecuencia como "experto" para el resto del equipo y construir "andamiajes".
2. Las actividades tienen "interdependencia positiva" y esto hace que cada miembro esté motivado en ayudar a los compañeros.

Cassany propone un modelo (1999:150) para enseñar a escribir a los alumnos de los centros de enseñanza secundaria y que, en mi opinión, puede adaptarse a la enseñanza de español como lengua extranjera. En este modelo, el profesor negocia con el aprendiente las tareas de composición que se hacen en el aula, con el fin de escoger las más interesantes y motivadoras. Otro aspecto importante a resaltar es la evaluación, que abarca toda la tarea: tiene en cuenta tanto la versión final como los borradores y las interacciones orales que se producen entre los componentes de los grupos.

Cassany considera que la participación del alumnado en las decisiones sobre qué actividades de composición se hace "constituye un principio didáctico básico para fomentar la autonomía del aprendiz, para responsabilizarlo de lo que hace y para incrementar la motivación".

La realización de las tareas se llevan a cabo en el aula, en cooperación con otros compañeros, lo que permite que se creen contextos de interacción entre compañeros. Esta cooperación se puede realizar de varias formas:

1. Varios aprendientes pueden trabajar juntos durante toda la tarea compositiva y elaborar un único texto. Para poder realizar la tarea, deben negociar todos los aspectos del escrito. En mi opinión, considero que es importante que los aprendientes se hagan preguntas sobre el texto que quieren escribir (qué quieren hacer, cómo lo quieren hacer y a quién va dirigido). Creo que es bueno que respondan a esas preguntas porque les ayuda a generar ideas, antes de pasar a la fase de planificación y elaboración de esquemas. También, se podría utilizar otras técnicas cooperativas para generar ideas como, por ejemplo, la mesa redonda o el torneo, la estrella, la escalera (Urbano, 2004:90).

Por otra parte, para que la tarea sea realmente "cooperativa" tienen que estar bien definidos los roles de cada aprendiente del equipo. No basta con decirles que trabajen juntos para escribir un texto en común, sino que dentro del grupo, por ejemplo, pueden "dividirse" el trabajo en parejas en la fase de textualización (borrador 1) y, después, intercambiarse lo que cada pareja ha hecho para desempeñar el papel de lectores y discutir si las ideas se comprenden, si están bien estructuradas, etc.

Después de negociar cambios y modificaciones en equipo, pueden trabajar otra vez en parejas para hacer una primera revisión (de aspectos gramaticales, por ejemplo), que podría ser el segundo borrador. Finalmente, comentan en equipo los cambios realizados por las parejas y entre todos deciden cómo va a ser la versión definitiva. Por tanto, los roles principales que desempeñan los componentes son tres: autores, lectores y correctores. Por supuesto, pueden desempeñar muchos más, dependerá de la tarea compositiva y del enfoque "personal" que cada docente dé a la tarea.

2. Otra forma de cooperación según Cassany es que el aprendiente trabaje solo al principio y la responsabilidad del texto sea individual, pero que pueda contar con la ayuda de otros aprendientes para resolver tareas específicas durante el proceso compositivo: "Un grupo le ofrece ideas para el texto durante la planificación; un compañero le ayuda a organizarlas en un esquema; otro lee un borrador y le da una visión de lector intermedio; un equipo de correctores preparado con diccionarios y gramáticas revisa la ortografía de la versión final" (Cassany, 1999:158).

3. Otra forma está relacionada con el destinatario final de los textos que, según Cassany, pueden ser los propios aprendientes: "En el aula, se pueden dirigir escritos auténticos los unos a los otros, al margen de que utilicen a terceros para elaborarlos" (1999:159).

El carácter formativo de la evaluación es otro aspecto interesante a destacar en este modelo para enseñar a escribir. Las diferentes actividades de intercambio de información que se producen durante el proceso de composición, desde el inicio hasta el final de la tarea como, por ejemplo, las diferentes interacciones orales entre compañeros, esquemas y borradores, forman parte de la evaluación formativa. Uno de los objetivos principales de esta evaluación es que el aprendiente "pueda mejorar tanto su proceso de composición y su dominio de la lengua como la calidad del escrito" (Cassany, 1999).

PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD COOPERATIVA PARA EL AULA DE E/LE

Esta actividad cooperativa se trata de un **trueque de palabras** y el procedimiento es el siguiente: se forman grupos de tres componentes, heterogéneos en cuanto a edad y nivel de español. El profesor les da cinco minutos para que escriban en una hoja "personas y profesiones", "verbos" y "adjetivos". Se les informa de que, como los grupos lo forman tres miembros, se distribuyan el trabajo, pero que si lo necesitan pueden consultar con sus compañeros de equipo.

Transcurrido el tiempo, se les da diez minutos más para que comenten en sus respectivos equipos las palabras que cada uno ha escrito y que piensen en una posible historia, sin escribirla todavía. En esta parte de la actividad, que es sobre todo oral, el profesor les asigna roles diferentes: el de "explorador de palabras" (el encargado de consultar el diccionario), el "controlador de lengua" (que 'vela' por el uso del español en el grupo y llama la atención cuando se habla 'demasiado' en otra lengua) y "el controlador de tiempo" (que controla el reloj para que el equipo termine el ejercicio en el tiempo establecido).

Pasados los diez minutos, y con una historia más o menos pensada, el profesor les explica que van a formar nuevos grupos para hacer "un trueque de palabras". Los aprendientes que

habían escrito “verbos” forman un grupo, los que habían escrito “personas y profesiones” otro, y lo mismo hacen los que tienen la lista con “adjetivos”. Formados ya los tres nuevos grupos, se les informa que deben intercambiarse palabras sin que ese ‘cambio’ afecte considerablemente a la historia que habían pensado en sus respectivos equipos. El objetivo de la actividad es pues, pactar y negociar.

Para que puedan realizar esta parte de la actividad, que también es oral, el profesor les reparte una hoja en la que están especificadas las destrezas colaborativas, sobre todo los recursos para negociar, pactar, ofrecer o rechazar una oferta, expresar duda, es decir, esas estrategias comunicativas necesarias para la interacción oral. Esta modalidad de trabajo se llama **“grupos de intercambios”** y se puede plantear también como actividad previa para intercambiar ideas y solucionar bloqueos en los equipos.

Después de negociar y de intercambiarse palabras, vuelven con sus respectivos equipos para intentar escribir una historia con las palabras que les han quedado. Evidentemente, “el trueque” provoca modificaciones, pero si saben ‘negociar’ los ‘daños’ no suelen ser importantes. Aceptan las palabras que tienen porque descubren que algunos cambios benefician la historia que tenían pensada

Resumiendo, el trabajo en colaboración en discurso escrito es una excelente técnica para estimular la conversación en el aula de E/LE, además de ofrecer la posibilidad de integrar varias destrezas mientras se escribe. Por eso, la principal ventaja del aprendizaje cooperativo es precisamente la interacción social que se produce entre sus componentes, ya que favorece la negociación del significado y el acceso a un *input* comprensible.

Sin embargo, este método es bastante complejo y su eficacia depende completamente de una correcta práctica en el aula. Por eso, algunos profesores, que lo han intentado, han fracasado. Elena Landone (2004:8) sugiere que hay que introducirlo poco a poco, “si no, se corre el riesgo de meter a los estudiantes en una forma de trabajo nueva y difícil, que requiere mucho esfuerzo para coordinar objetivos a la vez cognitivos / procesuales, sociales y lingüísticos”.

Aunque sea un método difícil que requiere formación por parte del profesor. Johnson, Johnson y Stanne (2000) consideran que cualquier profesor podría encontrar una forma personal, acorde con su filosofía sobre aprendizaje y enseñanza en particular, para utilizar la cooperación en sus clases. En palabras de Crandall (2000), “vale la pena realizar el esfuerzo de introducirlo paulatinamente, y ayudar a los alumnos mientras trabajan en grupos de forma interdependiente, procurando que consigan una mayor independencia como estudiantes de idiomas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.
- Aoki, Naoko (2000): "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", págs. 159-172, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Barnett, Lew (1993): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales", *Aula de Innovación Educativa*, 14 mayo, ed. Graó Educación, págs. 67-70.
- Benlloch, M. (1986): "El aprendizaje de la cooperación" en M. Moreno et al., *La Pedagogía Operatoria*, Barcelona, Laia, 2a ed.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennett. C. y L. Stevahn (1991): *Cooperative learning: Where Herat Meets Mind*, Toronto, Educational connections.
- Brown, H. Douglas (1994): *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*, Nueva York, Prentice Hall Regents.
- (2000): 'Mapa del terreno' (introducción), págs. 19-48, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Camps, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y Aprendizaje*, 49, págs. 3-17.
- (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- (1998): *Ensenyar a escriure a l'educació secundària*, Barcelona, ICE / Horsori.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona.
- (1999): "La composición escrita en E/LE", en L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expoligua, págs. 47-66.
- (1989) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Paidós Comunicación, Barcelona.
- Calderón, M., R. Hertz-Lazarowitz y J. Tinajero (1991): "Adapting CIRC to multiethnic and bilingual classrooms", *Cooperative Learning*, 12, págs. 17-20.
- Crandall, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos" págs. 243-262, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- DeBolt, V. (1994): "Write! Cooperative Learning & the Writing Process", *Kagan Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, California.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", págs. 173-187, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Dörnyei, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dotson, Jeanie (2000): "Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement", *Culminating Project*. Kagan Cooperative Learning.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981): "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32, págs. 365-387.
- Guash, Oriol (1995): "Els processos d' escritura en segones llengües", *Articles*, 5, julio, págs. 13-21.
- Graham, K. (1999): "Student Comment on Cooperative Learning and Multiple Intelligences Structures", Research@KaganOnline.com

- Hayes, J. R. (1996): "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", en M. Levi y S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing. Theories. Methods. Individual Differences and Applications*, Wahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, págs. 1-28.
- Jacobs, G. M. y S. J. Hall (1994): "Implementing cooperative learning", *English Teaching Forum*, 32, 2-5, 13.
- Jacobs, E., L. Rottenberg, S. Patrick y E. Wheeler (1996): "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academia English", *TESOL Quarterly*, 30, págs. 253-280.
- Jacobs, G. M., Small, J. (2003): "Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning" en *The Reading Matrix*, 3, 1, April, disponible en http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2000): *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Ed. or. 1994), Paidós, Barcelona.
- Johnson, D. y Johnson R. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic learning*, (5a ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson D., Johnson R. y Stanne M.: *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved July, 2000, disponible en <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Johnson D. y Johnson R. (1978): "Cooperative, competitive, and individualistic learning", en *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, págs. 3-15.
- Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Milian G., M. (1994): "Aprender a escribir. Enseñar a escribir", *Aula de Innovación Educativa*, 26, mayo, págs. 11-14.
- Landone, E. (2004): "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", págs; 1-17, en *redELE*, núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Landone, E. (2001): "Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, VII, núm. 32, págs. 70-19 (parte I) y núm. 33, págs. 60-63 (parte II).
- Morris, P. (1997): "Collaborative Learning (Grouping) in the Classroom". *Kagan Cooperative Learning*.
- Ovejero Bernal, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: una alternancia a la enseñanza tradicional*, P.P.U., Barcelona.
- Ovejero Bernal, A., De la Villa Moral Jiménez, M., Pastor Martín, J. (2002): "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, 1, 2, octubre, disponible en <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>
- Oxford, R. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", págs. 77-86, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Ribé, R. (1994): "Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes", *Articles*, 2, octubre, págs. 47-61.
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.
- Rotman, D. (1965): "Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process", *College Composition and Communication*, 16, mayo, págs. 106-112.
- Rué, D. (1991): *El treball cooperatiu: L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Ed. Barcanova.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, Colchester, Vermont.

Slavin, R. (1991): "Synthesis of research on cooperative learning", *Educational Leadership*, 48, págs. 71-82.

Trujillo, Sáez, F. (2002): "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla*, 32, págs. 147-162.

Williams, M. y Burden R. L. (1998): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.