

APRENDIZAXE COOPERATIVA NA UNIVERSIDADE: A EXPERIENCIA DUN MODELO HÍBRIDO NA AULA DE IDIOMAS

Paula López Rúa
E.U. de Formación do Profesorado (Campus de Lugo)
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Neste traballo expóñense os resultados dunha experiencia de aprendizaxe cooperativa realizada durante o curso 2008-2009 cun grupo de alumnos universitarios na materia “Lingua Inglesa”. En diferentes apartados dáse conta do contexto de aprendizaxe, os obxectivos que xustifican a posta en práctica da experiencia, as características da técnica elixida (neste caso, unha combinación da técnica do crebacabezas de Aronson e a do xogo-concurso por equipos de DeVries), as diferentes fases do desenvolvemento da actividade e o seu proceso de avaliación, tanto polo profesor como polos alumnos participantes. O éxito da experiencia apunta á conveniencia de fomentar este tipo de actividades de aprendizaxe no eido universitario, especialmente considerando que moitos dos obxectivos da aprendizaxe cooperativa, tales como o fomento da responsabilidade individual, o desenvolvemento de habilidades interpersoais para o seu emprego na futura profesión, ou a mellora xeral do rendemento, particularmente no eido das linguas estranxeiras, son tamén obxectivos básicos do Espazo Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: aprendizaxe cooperativa – crebacabezas – EEES – inglés – xogo-concurso

ABSTRACT

This paper reports on the results of an experience of cooperative learning carried out during the academic year 2008-2009 with a group of university students for the subject “English Language”. Different sections are devoted to the description of the learning context, the didactic objectives to be accomplished, the features of the technique resorted to (a combination of Aronson’s jigsaw and DeVries’s TGT), the stages of development, and the assessment of the activity by both the lecturer and the students. The success of the experience points at the need to promote this type of learning activities in higher education, particularly in the light of the tenets shared by cooperative learning and the ESHE (European Space for Higher Education): for example, their common interest in fostering individual responsibility, in the development of interpersonal skills to be used in the future profession, or in general improvement as regards achievement, specially in the field of foreign languages.

Key words: cooperative learning – English – ESHE – TGT – jigsaw technique

1. INTRODUCCIÓN

Baixo o termo “aprendizaxe cooperativa” pódense atopar un conxunto moi amplo e heteroxéneo de técnicas de traballo en grupo que se empezaron a desenvolver e aplicar nas aulas a mediados dos anos 60, e especialmente nos anos 70 e 80 do pasado século. Entre as máis coñecidas

destácanse, por exemplo, a técnica do xogo-concurso por equipos – en inglés *TGT* ou *Teams-Games-Tournaments*: Equipos-Xogos-Concursos – ideada por D. DeVries e outros colaboradores como K. Edwards e R. Slavin (véxase, por exemplo, DeVries e Edwards 1974, ou Slavin 1986); a investigación en grupo – *GI* ou *Group Investigation* – de S. Sharan e Y. Sharan (Sharan e Sharan, 1992); o método do crebacabezas – en inglés, *Jigsaw* – de E. Aronson e os seus asociados (Aronson, Blaney, Stephen, Sikes e Snapp, 1978); a técnica de equipos de aprendizaxe por divisións de rendemento – *STAD* ou *Student Teams-Achievement Divisions* – desenvolvida por R. Slavin e outros (Slavin, 1978); o ensino individualizado asistido por equipos – *TAI* ou *Team Assisted Individualization* (Slavin, Leavey e Madden, 1984); ou a integración cooperativa de lectura e redacción – *CIRC* ou *Cooperative Integrated Reading and Composition* – ideada, entre outros, por R. Stevens e R. Slavin (Stevens, Slavin e Farnish, 1989). Todas estas técnicas téñense investigado e empregado con estudantes de distintas etapas educativas e en diferentes materias, desde matemáticas ata linguas e ciencias sociais, aínda que con maior asiduidade en países de fala inglesa. A partir dos anos 90, sen embargo, o interese pola aprendizaxe cooperativa chegou tamén ao noso país, dando como resultado a publicación de volumes monográficos (Ovejero, 1990; García, Traver e Candela 2001), e abundantes relatorios de experiencias didácticas en diferentes disciplinas e etapas educativas: véxase, por exemplo, Geronès e Surroca (1997) no eido da lingua e a literatura; Casal (2002) en linguas estranxeiras; Lorenzo e outros (2002) nas TICs; Serrano e outros (2008) nas ciencias sociais; ou Area e Martín (2009) en matemáticas para enxeñería de telecomunicacións.

A pesar da súa variedade en canto á denominación e ás características particulares, a filosofía común de aprendizaxe que poñen en práctica estas técnicas baséase en cinco principios, tal e como sinalan, entre outros, Johnson, Johnson e Holubec (1994):

- a) *A interdependencia positiva* por parte dos membros do grupo. Isto implica que cando o profesor presenta a tarefa a realizar deixa claro que todos os membros teñen que traballar xuntos para acadar un obxectivo común. Como o éxito ou o fracaso é conxunto, e non individual, isto espertará o interese de todos os membros por que os seus compañeiros aprendan o máximo posible.
- b) *A responsabilidade grupal e individual*. Xa que o resultado final depende do traballo de todos, o grupo asume uns obxectivos comúns. Ao mesmo tempo, cada individuo é responsable de levar a cabo a tarefa que lle corresponde, xa que entende que o seu traballo contribúe ao éxito conxunto do grupo.
- c) *A interacción estimuladora*. Os alumnos traballan na propia aula e cara a cara (non fóra da aula e individualmente, como adoita acontecer no traballo tradicional de grupo), e a tarefa do profesor é fundamentalmente de asesoramento e supervisión. Hai polo tanto unha diminución da interacción alumno-profesor a prol da interacción alumno-alumno.
- d) O desenvolvemento de *actitudes, valores e habilidades individuais e grupais*. Os alumnos aprenden a traballar xuntos, a manexar conflitos, a administrar recursos, pero tamén a axudarse e apoiarse, e a superar prexuízos e complexos, hostilidades e egocentrismos.
- e) *A avaliación grupal*. Para premiar o traballo conxunto e a cooperación, e acadar o compromiso de todos os membros co grupo, procúrase que a avaliación dos resultados sexa en gran medida conxunta, e non individual. Isto quere dicir que todos os membros compartirán a mesma cualificación.

Tendo en conta o exposto anteriormente, a actividade de aprendizaxe cooperativa que se describe a continuación xurde como unha iniciativa de pilotaxe a pequena escala no momento de adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) no que se atopa o ensino universitario na actualidade. Son evidentes as coincidencias entre os fundamentos da aprendizaxe cooperativa e algúns dos principios nos que se basea o EEES. Así, por exemplo, no EEES propónse que o proceso educativo pase de centrarse no profesor a centrarse no alumno, que se fai responsable da súa aprendizaxe, e que precisa desenvolver actitudes e habilidades persoais e interpersoais non só para levar a cabo con éxito esta aprendizaxe, senón para aplicalas no seu futuro profesional. As técnicas de aprendizaxe cooperativa apuntan precisamente cara a este desenvolvemento, e poñen ao alumno no centro do proceso e nun rol activo, mentres que o profesor, nun segundo plano, desempeña a función de planificador, asesor e supervisor. Coa aprendizaxe cooperativa, os alumnos aprenden ademais a traballar por si mesmos e a solucionar problemas, sabendo que non poderán depender exclusivamente dun profesor que explique e interprete para eles o material. Isto vai en sintonía co interese desde o EEES por proporcionar ferramentas que estimulen a aprendizaxe autónoma e continua, aínda unha vez rematada a etapa educativa. Por outra banda, no EEES propónse a redución das clases maxistras a grandes grupos a prol do ensino a grupos de tamaño medio ou en seminarios, nos que resulta máis doado realizar traballos en equipo e fomentar a interacción alumno-alumno; como se desprende dos parágrafos anteriores, a aprendizaxe non individualista e a interacción dos alumnos xerando lazos de dependencia positiva son así mesmo principios da aprendizaxe cooperativa.

2. DESCRICIÓN DA ACTIVIDADE COOPERATIVA

2.1. Contexto de aprendizaxe

A actividade desenvolveuse no mes de abril do curso académico 2008-2009. Elixíuse como método para impartir unha parte do programa da materia “Lingua Inglesa”, concretamente a expresión da preferencia mediante o emprego de estruturas gramaticais co verbo *prefer* e a expresión *would rather*. “Lingua inglesa” é unha materia de primeiro curso dos estudos de Mestre na especialidade de Lingua Estranxeira que se imparte nun dos campus da Universidade de Santiago de Compostela. A actividade integrouse no sistema de avaliación continua cun peso na cualificación final do alumnado (ver subsección 2.4.). Os alumnos que se prestaron voluntariamente a participar na actividade, comprometéndose a asistir á sesión preparatoria e mais ao concurso posterior foron en total 11 (aproximadamente o número de alumnos asistentes habituais), todas elas mulleres, cunha media de idade de 20 anos e niveis dispares de competencia na lingua estranxeira: en termos do Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas, os devanditos niveis abranguían do B1 (nivel intermedio-baixo) ao C1 (nivel avanzado).

2.2. Obxectivos

A realización da actividade tiña por obxecto a posta en práctica dos principios da aprendizaxe cooperativa expostos na sección 1, isto é, procurar a creación de lazos de interdependencia positiva; fomentar a responsabilidade individual e grupal, a interacción cara a cara e o desenvolvemento

de habilidades persoais e interpersoais; e premiar a cooperación grupal mediante unha avaliación conxunta. Polo que respecta á interacción, coa elección dunha técnica combinada (ver subsección 2.3.) pretendíase non só introducir a interacción directa na aula entre os estudantes, senón tamén que esta interacción fose cooperativa e competitiva ao mesmo tempo, é dicir, unha competición equilibrada resultado do traballo cooperativo. Considerouse ademáis como obxectivo o incremento da autoestima dos alumnos, porque o feito de comprobar que o seu traballo favorece ao grupo, e que cada un ten algo esencial que aportar, consegue que se sintan imprescindibles e que se valoren máis a si mesmos.

Por outra banda, e tendo en conta a coñecida pirámide de aprendizaxe deseñada nos anos 60 polo que hoxe é o *NTL Institute for Applied Behavioral Science* de Alexandria (Virxinia, Estados Unidos), unha sesión expositiva (aínda contando con apoio audiovisual) consegue ao redor do 20% de retención de contidos despois de 24 horas, fronte ao 50% que conseguen os grupos de traballo, o 75% do repaso mediante a práctica, e o 90% do emprego inmediato do material ao ensinar a outros. Estimouse, por tanto, que a realización dunha actividade deste tipo para a adquisición de contidos gramaticais relacionados coa lingua estranxeira podía favorecer a maior retención deses contidos, xa que os suxeitos basicamente pasivos dunha sesión expositiva se converterían en activos ao teren que traballar en grupos, revisar e practicar o aprendido, e ensinar a outros. Agardábase en definitiva un aumento xeral do rendemento en termos de capacidade de retención e aplicación de contidos, particularmente no caso daqueles alumnos con menos competencia na lingua estranxeira, os cales se beneficiarían das explicacións de compañeiros que, aínda tendo máis nivel, poderían sintonizar mellor cos seus problemas e dificultades ao atoparse nunha situación de paridade fronte á típica interacción profesor-alumno, de superior a inferior. Con respecto aos alumnos de maior competencia, agardábase igualmente unha mellora do seu rendemento ao teren que axudar e explicar a outros, desenvolvendo ademáis as súas habilidades sociais a través da superación de prexuízos e actitudes individualistas.

Por último, aínda que non menos importante, tívose tamén en conta que a realización do traballo de grupo e a competición por equipos podería elevar a motivación dos alumnos e o seu rendemento ao adquiriren contidos de xeito diferente e divertido.

2.3. Técnica empregada: un modelo híbrido

A técnica que se puxo en práctica nesta actividade foi unha combinación do método do crebacabezas de Aronson e o do xogo-concurso por equipos de DeVries. Na súa versión inicial (Aronson e outros, 1978), e en termos simples, no método do crebacabezas o profesor divide aos estudantes en grupos heteroxéneos pero co mesmo número de integrantes, e o material de estudo en tantas partes como membros hai nos grupos. Os grupos reciben o material e deciden quen se fará cargo de cada sección. A continuación, os membros dos diferentes grupos que comparten a mesma sección únense en grupos de expertos que preparan a fondo as súas respectivas partes. Finalmente, os grupos de expertos desfácese e cada estudante volve ao seu grupo inicial, onde ten que explicar aos outros membros a súa parte. Deste xeito, ao remate da actividade todos os membros de todos os grupos teñen o tema completo. Como cada membro é responsable dunha parte diante dos seus compañeiros,

o único xeito de posuír o tema completo é atendendo ás explicacións dos outros compañeiros, o cal incrementa a súa motivación. Por outra banda, saber que cada un ten unha contribución esencial que facer ao grupo (unha parte do tema que os demais non teñen) motiva o interese de cada membro por aprender e explicar a súa parte o mellor posible. A avaliación pode facerse cunha nota media dunha proba individual e mais dun dossier do tema elaborado polo grupo, recibindo este último unha cualificación conxunta.

Polo que respecta ao xogo-concurso por equipos, trátase dunha técnica deseñada inicialmente por DeVries e Edwards (1974), e é en esencia un método que combina a aprendizaxe cooperativa e a competitiva. Neste caso o profesor divide aos alumnos en grupos heteroxéneos e presenta o material de estudo, e os alumnos traballan en equipos nos que os membros se preparan entre todos e se aseguran de que todos dominan o tema o mellor posible. Os alumnos do mesmo nivel de todos os equipos enfróntanse entre eles respondendo a preguntas para gañar puntos para o seu equipo. Finalmente, súmanse os puntos obtidos e os membros do equipo gañador reciben todos a mesma recompensa. Mediante esta técnica os alumnos traballan contidos dun xeito ameno, e a competición (aínda que sana, ao ser equilibrada por niveis) incrementa a motivación. O éxito do grupo depende dos éxitos individuais, de maneira que todo o mundo se sente útil.

Na actividade desenvolvida neste caso, o profesor dividiu o material en partes de distinta dificultade, distribuíndo aos alumnos en grupos homoxéneos en canto ao seu nivel (grupos de expertos), e dándolle a cada grupo unha sección dun nivel axeitado para o seu estudo. Unha vez rematada a preparación dos expertos, os alumnos foron redistribuídos en equipos, esta vez heteroxéneos, que despois dunha fase de posta en común responderían ao azar a unha batería de preguntas de diferentes niveis. O equipo que acumulase máis puntos sería o gañador, e os seus integrantes recibirían todos a mesma puntuación por traballo de clase, que se engadiría á súa puntuación de avaliación continua. Estipulouse así mesmo que, se o segundo equipo remataba a unha distancia razoable do gañador, os seus membros recibirían tamén unha puntuación común: a metade dos puntos do primeiro equipo. Coa mestura de técnicas pretendeuse engadir a motivación do compoñente competitivo ao desenvolvemento da responsabilidade individual que supón facerse cargo dunha parte do tema que debe ser explicada aos compañeiros. A preparación para un concurso onde todo o mundo pode responder a calquera tipo de preguntas estimula a cohesión do grupo, e a preparación das seccións por niveis senta as bases para que todos os alumnos se sintan útiles, xa que as tarefas individuais das que son responsables están adaptadas ás súas capacidades.

2.4. Desenvolvemento

A actividade desenvolveuse en varias fases: fase de preparación por parte do profesor, fase de presentación da actividade, fase de realización (traballo dos grupos de expertos, preparación dos equipos, e concurso), e fase de avaliación da experiencia.

A preparación por parte do profesor consistiu en diferentes tarefas previas realizadas fóra da aula, concretamente a planificación temporal da actividade, a división da materia tendo en conta a súa complexidade, a división dos alumnos por niveis, a composición dos equipos para o concurso, a preparación do material de traballo dos equipos, e a preparación das preguntas para o concurso.

A temporalización da actividade fíxose tendo en conta a complexidade do punto gramatical a estudar, o número de alumnos participantes, a estimación do tempo que precisarían para a preparación dos temas os grupos de expertos e mais os equipos, e o tempo que levaría realizar o concurso. A actividade desenvolveuse en dous días distintos nun total de dúas horas de clase. No primeiro día adicáronse aproximadamente corenta minutos á explicación do procedemento e mais ao traballo dos grupos de expertos, e na sesión do día seguinte a posta en común dos expertos nos seus equipos e a preparación dos mesmos para o concurso ocupou unha hora da sesión, e o concurso desenvolveuse aproximadamente en 20 minutos. Os alumnos responderon brevemente a unhas preguntas sobre a actividade para a súa avaliación nuns 5 minutos.

A materia obxecto de estudo (a expresión da preferencia mediante *prefer* e *would rather*) dividiuse en catro niveis de complexidade crecente (do 1 ao 4), para os que se elaboraron catro fichas para os expertos con información esquemática e exemplos ilustrativos, que se resumen a continuación:

- a) *Nivel 1*: expresión da preferencia xeral positiva
 - Unha alternativa: *prefer + to do = prefer + doing* (*He prefers to read = He prefers reading = prefiro ler*)
 - Dúas alternativas: *prefer + to do + rather than + do = prefer + doing + to + doing* (*I prefer to sing rather than dance = I prefer singing to dancing = prefiro cantar a bailar*)
- b) *Nivel 2*: expresión de preferencias sobre o pasado (acción non realizada)
 - would prefer + (not) to have done = would rather + (not) have done* (*I'd prefer not to have gone to Japan = I'd rather not have gone to Japan = preferiría non ter ido a Xapón*)
- c) *Nivel 3*: expresión da preferencia con dous suxeitos distintos
 - would prefer + somebody + (not) to do = would rather + somebody + did/didn't* (*I'd prefer you to buy a car = I'd rather you bought a car = preferiría que mercases un coche*)
- d) *Nivel 4*: expresión da preferencia particular (isto é, nun momento concreto)
 - Unha alternativa: *would prefer + (not) to do = would rather + (not) do* (*I'd prefer to go by train = I'd rather go by train = preferiría ir en tren*)
 - Dúas alternativas: *would prefer + to do + rather than + do = would rather + do + than + do* (*I'd prefer to stay rather than go = I'd rather stay than go = preferiría quedar a marchar*)

Tal e como se pode apreciar na división, considerouse que os niveis 3 e 4 deberían conter as estruturas máis complexas con *prefer* e *would rather* (en afirmativa e en negativa). O nivel 1 contén as estruturas básicas de *prefer* en afirmativa cunha acción ou dúas, e o nivel 2 aumenta a súa dificultade con respecto ao 1 pola expresión dunha acción pasada non realizada, que require en inglés o uso do infinitivo de perfecto ou composto.

Polo que respecta á distribución de alumnos por niveis, o feito de levar a cabo a actividade xa avanzado o curso, xunto coa información que o profesor posuía do rendemento dos alumnos a través das tarefas realizadas ata o momento permitiu que, unha vez consultados os alumnos e verificado o número de participantes, estes puidesen ser divididos en catro niveis de competencia, numerados do 1 ao 4. Dese xeito, o 1 correspondía ao nivel baixo, o 2 ao medio-baixo, o 3 ao medio-alto e o 4 ao alto. Os 11 estudantes dividíronse en catro grupos, resultando que os grupos de niveis 1, 3 e 4 constaban de tres membros e o grupo 2 de dous membros.

A composición dos equipos participantes no concurso fíxose tendo en conta que os niveis debían ser heteroxéneos (é dicir, que os dous equipos debían ter alomenos un alumno de cada nivel), e tratando de manter o equilibrio entre os grupos do mellor xeito posible, ao seren un número impar de alumnos. Polo tanto, o equipo A constituíuse con cinco alumnos (un de nivel 1, un de nivel 2, dous de nivel 3 e un de nivel 4), mentres que o equipo B contaba con 6 alumnos (dous de nivel 1, un de nivel 2, un de nivel 3 e dous de nivel 4). Dese xeito, aínda que o equipo B tiña dous alumnos do nivel máis alto, tamén tiña dous do nivel máis baixo, e o equipo A mantería o equilibrio de alumnos de niveis medio-altos co equipo B con dous alumnos de nivel 3.

O material de traballo para os grupos de expertos e mais os equipos consistía en explicacións teóricas mediante esquemas e en exercicios para a práctica das estruturas. Recorreuse á información contida en manuais de gramática e a unha selección de exercicios. As fontes empregadas foron Thomson e Martinet (1986), Bolton e Goodey (1997), Swan e Walter (1997), e Murphy (2004). As fichas teóricas dos catro niveis para os grupos de expertos ían acompañadas dalgúns exercicios para a práctica das estruturas correspondentes, e preparáronse dúas fichas adicionais para o traballo dos equipos con exercicios complementarios de distintos formatos, por exemplo, construcións de oracións a partir de debuxos, exercicios de encher ocos coa palabra axeitada, exercicios de elección múltiple, ou exercicios de reescritura mantendo o significado da oración orixinal para a práctica de estruturas alternativas.

Tendo en conta a estruturación dos contidos en niveis e o tipo de exercicios que realizarían os alumnos nas etapas preparatorias, o profesor deseñou unha presentación cunha batería de 20 preguntas para o concurso, dez para cada equipo, de diferentes niveis e dispostas ao azar. A continuación proporciónanse dous exemplos de preguntas:

a) *Complete the following sentence: I'd rather _____*

1. *eat pasta than pizza* 2. *eating pasta to pizza* 3. *eat pasta that pizza*
4. *eat pasta to pizza*

Solución: 1 (preferiría comer pasta que pizza)

b) *Rewrite the following sentence: I'd prefer to see him in person: _____ (rather).* Solución: *I'd rather see him in person* (preferiría velo en persoa)

Unha vez rematadas as tarefas de preparación por parte do profesor, comezan as fases de presentación e execución. Na primeira sesión de traballo, o profesor procede a presentar a actividade aos alumnos dando as instrucións pertinentes para a súa realización, forma os grupos de expertos

e reparte as fichas dos catro niveis coa información e os exercicios. Os grupos preparan os temas axudándose mutuamente e facendo os exercicios, e o profesor desempeña a función de asesor e supervisor, solucionando dúbidas, corrixindo actividades, e chamando á atención dos alumnos sobre aspectos de especial dificultade: aos alumnos de nivel 1, por exemplo, lémbrales que na estrutura *prefer + doing + to + doing*, *to* é unha preposición e non parte do verbo, en contraste co que sucede en *he prefers to read* (prefire ler), o cal explica que vaia seguida da forma nominal do verbo, isto é, do xerundio; e aos alumnos de nivel 3 failles notar a diferenza entre os pronomes que seguen a *prefer* e *rather*: no primeiro caso trátase dun pronome obxecto, e no segundo dun pronome suxeito ao que lle segue o seu predicado. Unha vez rematada a preparación e a práctica guiada dos exercicios, o profesor estimula a produción libre: por exemplo, rematada a tarefa os alumnos de nivel 1 deben construír oracións indicando as súas propias preferencias e empregando as estruturas estudadas.

Na segunda sesión de traballo, o profesor redistribúe os grupos de expertos nos dous equipos. Agora cada membro do antigo grupo de expertos ten que explicar a súa parte do tema aos seus compañeiros, procurando que todos a entendan, e entre todos realizar as actividades das fichas de grupo. O labor do profesor é similar ao da primeira sesión. En canto os alumnos dos dous equipos teñen preparado o tema conxunto, comeza o concurso. Os membros de cada equipo séntanse xuntos pero en filas horizontais, na orde que prefiran. Os dous equipos coñecen de antemán cantas preguntas deben contestar, pero non a orde que se vai seguir para facelo. Os cinco membros do equipo A contestan ás súas dez preguntas en dúas rondas, na orde na que están sentados. Cada membro do equipo responde en total a dúas preguntas. O equipo B fai o mesmo, pero os dous últimos membros responden só a unha pregunta. Con todo, o factor azar mantense na elección do seu asento e na disposición das preguntas na presentación. O equipo B consegue dous puntos máis que o equipo A (8 puntos fronte a 6), e os seus membros reciben un punto por traballo de clase para a súa avaliación continua, recibindo os membros do outro equipo medio punto.

2.5. Avaliación

Ao rematar a actividade, pedíuselles aos alumnos que, de xeito anónimo, contestasen a tres cuestións sobre a mesma. Na primeira pregunta debían puntuar a actividade de 1 a 10, tendo en conta como lles resultara de interesante, útil e amena. A segunda cuestión era se volverían a realizar unha actividade deste tipo, e na terceira cuestión tiñan que sinalar alomenos un aspecto positivo e un aspecto negativo da actividade.

Os resultados da enquisa foron en xeral moi satisfactorios. Con respecto á primeira cuestión, a nota media outorgada polos alumnos foi de 9,09 puntos sobre 10 (a cualificación máis baixa foi un 6, e houbo 5 alumnos que a puntuaron cun 10). A segunda cuestión foi respondida cun si no 100% dos casos. En canto á terceira cuestión, os aspectos positivos mencionados foron os seguintes, arranxados por frecuencia: a mellora da cualidade da aprendizaxe (máis da metade dos alumnos apuntaron, por exemplo, comentarios como “apréndese moito mellor”, ou “apréndese máis rápido”), a combinación de aprendizaxe e entretemento (“é entretido e apréndese moito”, “aprendes e pásalo ben”), o elemento de competición (“gañas puntos e aprendes”, “fas un concurso”), o feito de non traballar individualmente (“o traballo de grupo”, “mirar o tema entre todos”), o carácter práctico

(“pos en práctica os coñecementos”), e o dinamismo (“é máis activo e obriga a aprender con máis concentración”). En canto aos aspectos negativos, cómpre sinalar que a metade dos alumnos non apuntaron ningún, e cuestionados ao respecto de xeito informal na sesión seguinte, algúns deles responderon que en xeral lles parecera moi ben, e que non vían ningún aspecto realmente negativo na actividade. O punto negativo máis frecuentemente sinalado polos restantes alumnos foi a limitación de tempo para a preparación considerando a complexidade do material (“coido que precisamos máis tempo para interiorizalo”, “as estruturas acaban misturándose”).

Por parte do profesor, a experiencia foi avaliada de xeito igualmente positivo. Froito da observación na aula durante a preparación dos grupos e no concurso, púidose constatar un incremento da motivación naqueles alumnos con menor rendemento, que disfrutaban da responsabilidade de facerse cargo dunha parte esencial para outros, e coa que podían traballar, xa que se adaptaba á súa competencia. Por outra banda, alumnos que apenas se relacionaban na aula anteriormente, nalgúns casos pola súa diferenza de nivel de competencia, deberon traballar xuntos como resultado de agrupamentos e reagrupamentos, e tamén se puido observar na fase de concurso a creación de lazos emotivos (alumnos do mesmo equipo animándose uns a outros, ou aplaudindo a boa actuación dos compañeiros). Finalmente, polo que respecta ao rendemento, se ben os alumnos de menor nivel non foron quen de responder a preguntas do nivel máis alto, si sucedeu nalgún caso que alumnos de nivel 1 e 2 responderon acertadamente a cuestións do nivel inmediatamente superior (2 e 3, respectivamente), e con maior frecuencia alumnos de nivel 3 foron quen de responder a preguntas de nivel 4, o cal é un resultado satisfactorio tendo en conta as limitacións de tempo na preparación, e as limitacións impostas polo propio nivel dos alumnos. Un alumno de nivel 1 é posible que chegue a entender perfectamente o material de nivel 4, pero probablemente precise moita máis práctica e tempo para asimilar eses contidos, dada a diferenza entre o seu nivel de competencia e a complexidade do material. Con todo, pódese considerar un éxito o feito de que un alumno sexa quen de contestar a preguntas dun nivel superior pero asequible en canto a dificultade: este feito ilustra un dos principios da hipótese do aducto de Krashen (1985), segundo o cal o éxito da adquisición prodúcese cando o alumno recibe un aducto comprensible, e dicir, que contén elementos cun grao de dificultade só lixeiramente superior á súa competencia lingüística.

3. CONCLUSIÓN

A incursión na aprendizaxe cooperativa descrita nestas páxinas foi en xeral extremadamente positiva, e calquera técnica que poña en práctica a filosofía que subxace neste tipo de aprendizaxe é sen dúbida moi recomendable, particularmente con vistas á implementación dalgúns dos fundamentos do EEES. Con todo, cómpre sinalar que o desenvolvemento de actividades de aprendizaxe cooperativa na aula non está exento de inconvenientes: para comezar, detrás de calquera tarefa deste tipo hai un labor inxente de planificación, recopilación, selección e tratamento do material por parte do profesor, iso sen ter en conta o feito de que tamén é preciso que o docente se informe (e se forme) sobre estas técnicas. É evidente que unha clase tradicional, sexa unha lección maxistral ou unha sesión de resolución de exercicios, sempre supón unha menor carga de traballo. Por outra banda, a realización destas actividades tamén precisa dun tempo na aula, tempo que moitas veces escasea, xa que se deben impartir uns programas que adoitan estar bastante apertados de contidos. Para rematar,

a masificación de alumnos nas aulas continúa a ser un problema, particularmente nos niveis universitarios e en certos estudos, aínda que neste caso se agarda que coa implantación do EEES o número de alumnos por aula baixe a uns niveis máis razoables. O excesivo número de alumnos non só multiplica o traballo do profesor, senón que reduce drasticamente as posibilidades de impartir unha clase doutro xeito que non sexa o tradicional, isto é, mediante leccións maxistras, sesións prácticas de resolución de casos, ou como moito, as típicas exposicións de traballos de grupo que os estudantes adoitan elaborar do xeito ao que máis están afeitos: fóra do horario lectivo, cun importante compoñente individual, e cun reparto das tarefas moitas veces desequilibrado.

A cuestión é, en definitiva, se, á vista dos beneficios que este tipo de aprendizaxe lles pode reportar aos alumnos, os docentes estaremos motivados e dispostos a asumir un traballo extra e a filtrar os contidos dos nosos programas baixo a máxima de “menos é máis”, aumentando a importancia da adquisición de habilidades e ferramentas para que, en liña coas propostas do EEES, os nosos alumnos sexan quen de construír as súas propias aprendizaxes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AREA, I. e MARTÍN, A. (2009).** Aprendizaxe cooperativa na universidade. *Revista Galega do Ensino*, 55: 73-77.
- ARONSON, E., BLANEY, N., SIKES, J. STEPHAN, C. e SNAPP, M. (1978).** *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- BOLTON, D. e GOODEY, N. (1997).** *Grammar Practice in Context*. London: Richmond Publishing.
- CASAL, S. (2002).** El aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera. En López, G. (Ed). *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 103-115
- DEVRIES, D. e EDWARDS, K. (1974).** Student Teams and Learning Games: their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66: 741-749.
- GARCÍA, R., TRAVER, J. e CANDELA, I. (2001).** *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- GERONÈS, M. e SURROCA, M. (1997).** Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59: 49-53.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. e HOLUBEC, E. (1994).** *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KRASHEN, S. (1985).** *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- LORENZO, M., SANTOS, M., OLVEIRA, E. e RODRÍGUEZ, A. (2002).** Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores. *Aula Abierta*, 79: 15-30.
- MURPHY, R. (2004).** *English Grammar in Use (with Answers)*. Cambridge: C.U.P.
- OVEJERO, A. (1990).** *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- SERRANO, J., GONZÁLEZ-HERRERO, M., PONS, R., SERRANO, I., ÁLVAREZ-CASTELLANOS, J. e HELLMUTH, O. (2008).** El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y aná-

lisis de la interacción. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58: 108-120.

- SHARAN, S. e SHARAN, Y. (1992).** *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teacher's College Press.
- SLAVIN, R. (1978).** Student Teams and Achievement Divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12: 39-49.
- SLAVIN, R. (1986).** *Using Student Team Learning*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- SLAVIN, R., LEAVEY, M. e MADDEN, N. (1984).** Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction: Effects on Student Mathematics Achievement, Attitudes and Behaviors. *Elementary School Journal*, 84: 409-422.
- STEVENS, R., SLAVIN, R. e FARNISH, A. (1989).** *A Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing Instruction: Long-Term Effects (Report No. 42)*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- SWAN, M. e WALTER, C. (1997).** *How English Works*. Oxford: O.U.P.
- THOMSON, A. e MARTINET, A. (1986).** *A Practical English Grammar: Structure Drills 1 and 2*. Oxford: O.U.P.