

〈論 文〉

Aprendizaje en colaboración y su aplicación en una clase de español como lengua extranjera

Noriko HAMAMATSU

Resumen

El trabajo en equipo, la comunicación, la coordinación efectiva y la división de trabajo caracterizan las situaciones de la vida real. Asimismo, los estudiantes universitarios precisan desarrollar las competencias necesarias para adaptarse a los cambios, manejar la interdependencia y resolver conflictos dentro de sistemas colaborativos en los que, en este mundo cada vez más globalizado, están implicados actores de diferentes países y culturas.

En el ámbito de la enseñanza, la construcción del conocimiento basada en la colaboración de los actores implicados en el proceso de aprendizaje, profesores y alumnos, es un tema de plena actualidad.

En este trabajo hacemos un somero repaso a las teorías sobre el aprendizaje en colaboración en su doble vertiente, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, sus características, sus similitudes y diferencias. Por último, presentamos la experiencia de la aplicación de esta metodología en una clase de ELE en el ámbito universitario.

Palabras clave: aprendizaje en colaboración, interacción, enseñanza superior, estrategias pedagógicas, lengua extranjera.

1. Introducción

Tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana, se presentan numerosas situaciones en las cuales resulta necesario trabajar en conjunto con otras personas para realizar actividades, resolver problemas, alcanzar objetivos, etc.

A este respecto, Johnson, Johnson y Smith (1991) comentan que en el ámbito laboral, la esencia de la mayoría de los empleos, especialmente de los más interesantes y mejor remunerados, es el trabajo en equipo.

Respecto al ámbito universitario, estos autores consideran que la habilidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente con otras personas es fundamental para construir y mantener relaciones de apoyo y compromiso, que en gran medida determinan la calidad de vida.

La UNESCO en un conocido informe realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, cuyo título es “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), establece que la educación a lo largo de toda la vida ha de basarse en cuatro pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Tanto en el *aprender a hacer* como en el *aprender a vivir juntos*, se hace mención a aspectos como el trabajo en equipo, la comprensión mutua, el respeto, la interdependencia, el pluralismo y la paz, los cuales hacen referencia a habilidades y actitudes que se incentivan a través del aprendizaje colaborativo.

En la sociedad actual, las empresas requieren que la educación superior prepare a los futuros profesionales en conocimientos técnicos especializados, pero además demandan, y cada vez más, otras compe-

tencias genéricas, también denominadas básicas o transversales, tales como: lectura y redacción, aritmética, comunicación, idiomas extranjeros, liderazgo, trabajo en equipo y habilidades para manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. El aprendizaje de estas competencias genéricas solo puede alcanzarse en un ambiente de aprendizaje en colaboración.

Barkley, Cross y Major (2005) señalan varios factores a los que el aprendizaje en colaboración contribuye positivamente en la educación superior. Dentro del contexto laboral, la disposición y preparación para trabajar en equipo son un requisito para el éxito. Se fomentan las habilidades para aprender a lo largo de la vida cuando se construye conocimiento a partir de las aportaciones de estudiantes con diversas experiencias académicas, vocacionales y vitales. En una sociedad cada vez más diversa como la actual, es necesario que los ciudadanos aprecien y se beneficien de diferentes perspectivas, al crear respuestas colectivas a los desafíos compartidos.

La universidad no solo ejerce su labor educativa a nivel intelectual y de preparación técnica y profesional, sino que también incide en el desarrollo social y psicosocial de sus estudiantes. Es por ello que la universidad debería preocuparse por desarrollar valores como la colaboración, la paz, la capacidad de negociación o la propia felicidad, valores que se promueven con la implementación del aprendizaje en colaboración (Ovejero, 2013).

2. Construcción colaborativa del conocimiento

El aprendizaje colaborativo no es una idea nueva, en realidad es tan

antigua como la propia humanidad. Existe una profunda necesidad humana de interactuar con otros y de actuar de manera conjunta hacia objetivos comunes (Johnson y Johnson, 1975). La capacidad de trabajar cooperativamente ha sido una gran contribución para la supervivencia de la especie humana.

Asimismo, estos autores consideran que la interacción cooperativa con otros es primordial para desarrollar aspectos fundamentales de la salud mental del individuo, tales como la confianza en sí mismo y hacia los demás, el establecimiento de objetivos, la identidad personal y el desarrollo cognitivo. Incluso mencionan que “ningún aspecto de la experiencia humana es más importante que la interacción cooperativa con otros” (p. 25).¹

Ovejero (2013) destaca que la base fundamental del aprendizaje cooperativo recae en la interacción social, sobre todo dentro del grupo. En concordancia con esto, podemos añadir, siguiendo a Johnson y Johnson (1975), que la educación es un proceso social, ya que los estudiantes se encuentran en grupos denominados “clases” y un docente tiene la responsabilidad de enseñar a un cierto número de estudiantes al mismo tiempo. La interacción entre los alumnos está siempre presente. Uno de los aspectos más importantes de la educación es aprender a interactuar con otros basándose en el tipo de interdependencia que exista en una determinada situación.

En el campo educativo existe una gran variedad de términos empleados para referirse al aprendizaje en colaboración, entendido como aprendizaje en parejas, pequeños grupos o equipos, con el fin de conseguir ciertos objetivos compartidos (desarrollo de una actividad, elaboración de un producto final, resultados de aprendizaje). Entre estos

términos encontramos: aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupo, aprendizaje en equipo o aprendizaje por pares (Barkley *et al.*, 2005).

De esta lista de términos, los más comunes y los que la mayor parte de los investigadores ha adoptado son: *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo*.

En el Diccionario de Educación de Perrone y Propper (2007) encontramos las siguientes definiciones:

- *Aprendizaje cooperativo*. “Modalidad de aprendizaje basada en el empleo de estrategias intencionales que estimulan el intercambio entre pares. A través de métodos, técnicas y procedimientos se agrupa a los alumnos estimulando la comunicación, los vínculos y la interacción” (p. 45).
- *Aprendizaje colaborativo*. “Se genera en contextos de trabajo en equipo. Se produce del contacto con los otros estudiantes y con la guía y el apoyo de un asesor o facilitador” (p. 44).

Aunque los distintos autores emplean uno u otro término, o incluso algunos utilizan los dos de forma intercambiable, a continuación vamos a detenernos en las definiciones de algunos de ellos para tratar de aclarar y comprender las diferencias y semejanzas entre ambos términos.

2.1. *El aprendizaje cooperativo*

Para los hermanos Johnson², que han realizado numerosos estudios sobre el aprendizaje cooperativo, este es “el uso instrumental de pequeños grupos con el fin de que los estudiantes trabajen juntos para

maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson *et al.*, 1991, p. 3). Y establecen cinco elementos esenciales del mismo: interdependencia positiva (de objetos, roles, recursos y recompensas), interacción cara a cara entre los miembros del grupo, responsabilidad individual de cada integrante, uso apropiado de habilidades y reflexión sobre el trabajo del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Slavin (1987) se refiere al aprendizaje cooperativo como “un conjunto de métodos instruccionales en los cuales se alienta o requiere a los estudiantes que trabajen juntos en tareas académicas” (p. 1161).

Sharan (1994) lo define como “un enfoque centrado en el grupo y en el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (p. 336).

En el ámbito hispano, Lobato (1997) lo conceptualiza como “un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula, en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo una evaluación de los resultados obtenidos”.

El aprendizaje cooperativo según Suárez (2004) es “una estrategia pedagógica que busca fomentar la intersubjetividad a través de interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes, puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo”.

2.2. *El aprendizaje colaborativo*

En cuanto al aprendizaje colaborativo, Roschelle y Teasley (1995, p. 70) lo definen como “una actividad coordinada y sincrónica que resulta de un intento continuo por construir y mantener una concepción com-

partida de un problema”. Asimismo, Matthews (1996, p. 101) apunta que este aprendizaje “ocurre cuando alumnos y profesores trabajan juntos para crear conocimiento [...] Es una pedagogía que se centra en el supuesto de que las personas forman significado conjuntamente y que el proceso los enriquece y engrandece”.

Para Gros y Adrián (2004) aprender en colaboración implica un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.

Por su parte, Barkley *et al.* (2005) señalan que el aprendizaje colaborativo se refiere a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas y llevadas a cabo a través de parejas o pequeños grupos interactivos. Se trata de “dos o más estudiantes laborando juntos y compartiendo la carga de trabajo equitativamente mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje esperados” (p. 5). Estas autoras consideran tres rasgos esenciales en este tipo de aprendizaje: diseño intencional, colaboración y aprendizaje significativo.

3. Similitudes y diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Los términos cooperativo y colaborativo tienen acepciones muy similares, sin embargo existe un gran debate en torno a su utilización en el contexto del aprendizaje en equipo. Como hemos mencionado antes, al-

gunos autores emplean ambos términos de forma intercambiable, mientras que otros insisten en una clara distinción epistemológica (Barkley *et al.*, 2005).

Autores como Kirschner u Ovejero coinciden en que el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo son fundamentalmente lo mismo. Kirschner, Martens y Strijbos (2004, p.9) indican que aunque muchos investigadores han abordado las diferencias entre ambos conceptos, comparten muchos supuestos y áreas de concordancia:

- El aprendizaje se lleva a cabo de un modo activo.
- El docente es más un facilitador que un “sabio en el estrado”.
- La enseñanza y el aprendizaje son experiencias compartidas entre docente y alumno.
- Los estudiantes participan en actividades dentro de pequeños grupos.
- Los estudiantes deben tomar responsabilidad de su aprendizaje.
- Discutir y articular las ideas propias mejora la habilidad para reflexionar sobre los procesos de apropiación y pensamiento.³
- Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo a través de la construcción de consensos.
- Los estudiantes se benefician de pertenecer a una pequeña comunidad académica que brinda soporte.
- Los estudiantes experimentan la diversidad, lo cual es esencial en una democracia multicultural.

Ovejero (2013) comenta que desde su perspectiva se trata de “una distinción meramente terminológica y nominalista” (p.2), puesto que de

acuerdo con diferentes diccionarios, las palabras cooperar y colaborar tienen significados análogos e incluso son señalados como sinónimos. Además, argumenta que, si se emplean ambos términos, se debe primordialmente a tres razones (p. 2):

1. Proviene de tradiciones diferentes. El aprendizaje cooperativo proviene más de la tradición psicológica, especialmente de Vygotsky y Piaget. Mientras que el aprendizaje colaborativo proviene más de la tradición pedagógica, con raíces lejanas en Rousseau.
2. Se utilizan ambos términos como marcadores de fronteras, como forma de separar la psicología social y la pedagogía.
3. Muchos autores no se sienten cómodos con la visión del aprendizaje cooperativo que han dado los especialistas estadounidenses más conocidos (los hermanos Johnson, Slavin, etc.), como un mero conjunto de técnicas con la finalidad principal de mejorar el rendimiento de los estudiantes.

En contraposición, Bruffee (1995) señala que el objetivo del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y ayuda mutua para encontrar la solución; mientras que en el aprendizaje colaborativo, el objetivo es desarrollar personas autónomas que piensen, aun cuando esto llegue a fomentar desacuerdos y competencia. Este autor identifica dos causas que diferencian ambos enfoques:

- Originalmente fueron desarrollados para educar personas de diferentes edades, experiencia y niveles de dominio en el trabajo inter-

dependiente. El aprendizaje cooperativo es más apropiado para niños, y el colaborativo, para estudiantes universitarios.

- Al utilizar uno u otro método, los docentes tiende a asumir de diferente forma la naturaleza y autoridad del conocimiento. El aprendizaje colaborativo busca que el docente sea menos el experto en el aula y se convierta en miembro del grupo en la búsqueda de conocimiento.

Bruffee también menciona que en el modelo cooperativo el docente mantiene completo control, mientras que en el modelo colaborativo, los pequeños grupos o equipos, asumen casi por completo la responsabilidad.

A este respecto, Crook (1994) señala que los investigadores de esta área han adoptado distinciones para identificar más precisamente las diferentes clases de trabajo en grupo de acuerdo al tipo de interacción. Serrano (1996), al igual que Crook, establece las siguientes clases de interacciones.

- El aprendizaje cooperativo se refiere a estrategias para dirigir tareas que con frecuencia implican a un gran grupo de personas trabajando juntas, o incluso a toda la clase. Es común que las tareas se dividan de modo que diferentes miembros de un grupo se responsabilicen por diferentes componentes de la tarea. Se suele utilizar cuando en el aula existen niveles de heterogeneidad media en cuanto a la habilidad y la competencia de sus miembros.
- El aprendizaje colaborativo se plantea cuando los alumnos son novatos en el dominio de una tarea y trabajan juntos y de forma

ininterrumpida para llegar a su resolución. Está más enfocado a las condiciones de intercambio social que se dan durante el trabajo entre iguales.

Para Slavin (1987), se trata de líneas de investigación complementarias. Los estudios sobre aprendizaje cooperativo ayudan a definir una estructura motivacional y organizacional para un programa general de trabajo en grupo; mientras que los estudios sobre aprendizaje colaborativo se enfocan en las ventajas cognitivas que surgen de los intercambios más íntimos de trabajo conjunto. Sobre esta idea, Crook (1994) plantea que la línea que divide ambos tipos de aprendizajes es muy delgada, pero una característica de la investigación colaborativa es un mayor interés en los procesos cognitivos, que en los motivacionales.

Barkley y sus colegas (2005) indican que al parecer existe una tendencia para clarificar la nomenclatura del aprendizaje interactivo en grupo, en el sentido de utilizar el término aprendizaje cooperativo en educación primaria y secundaria, y aprendizaje colaborativo en educación superior. Sin embargo, también advierten que todavía hay una gran confusión y que algunos autores en el ámbito de la educación superior utilizan el término aprendizaje cooperativo.

Nos encontramos, pues, en un momento de confusión y controversia entre los conceptos cooperativo y colaborativo debido a la polisemia de estos términos. Tomando en cuenta los elementos comunes que confluyen en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, nos parece que ambos términos, aunque no son exactamente iguales, sí son semejantes, sobre todo porque en ambos lo esencial es la interacción social. En palabras de Guitert y Pérez-Mateo (2013, p. 25), “ya sea refirién-

donos a la cooperación o a la colaboración en educación, no se cuestiona que el aprendizaje y, en general, cualquier actividad desarrollada en un mundo global no puede entenderse si no es a partir de la interacción con otros estudiantes”.

En este trabajo, sin embargo, hemos optado por emplear el término *aprendizaje en colaboración*, con el que queremos englobar tanto los aspectos positivos del aprendizaje colaborativo, que implica una mayor coordinación entre los miembros del grupo, está más centrado en los aspectos cognitivos y abarca las estrategias cooperativas, como aspectos relativos al aprendizaje cooperativo, porque lo consideramos complementario, y en dichos casos, se respeta este término de acuerdo a como lo utilizan los autores.

4. Características del aprendizaje en colaboración

En las secciones anteriores hemos explorado diversos aspectos esenciales del aprendizaje en colaboración, tales como su perspectiva histórica, sus bases teóricas y sus distintas definiciones. Ahora, veremos algunos de los rasgos que caracterizan a esta clase de aprendizaje.

Siguiendo a Johnson y Johnson (1975, p. 26), “el clima del aula consiste en las formas en las que las personas interactúan unas con otras dentro del aula”. Para estos autores, la estructura de objetivos para la clase determina el tipo de interdependencia entre los estudiantes, así como las formas en que se relacionarán entre ellos y con el docente para trabajar hacia el logro de resultados de aprendizaje. Basándose en lo anterior, los hermanos Johnson afirman que existen tres tipos de estructuras de objetivos: cooperativa, competitiva e individualista.

- a. Cooperativa, los estudiantes están vinculados de modo que un individuo sólo puede lograr su objetivo si y sólo si los otros estudiantes logran los suyos.
- b. Competitiva, cada estudiante pueden lograr su objetivo si y sólo si los otros estudiantes fracasan en su objetivo u obtienen recompensas menores.
- c. Individualista, el logro del objetivo de un estudiante no está relacionado con el éxito o fracaso de otros estudiantes, sino únicamente con su trabajo personal.

Un aspecto claramente diferenciador de una estructura cooperativa con relación a las estructuras individualista y competitiva, según Pujolás (2009), es que el docente fomenta la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Para este autor, los dos principios básicos del aprendizaje cooperativo son “el protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, así como la cooperación y la ayuda mutua, por otra” (p. 8).

Por lo que se refiere al protagonismo de los alumnos, Barkley *et al.* (2005) señalan que de acuerdo con la teoría cognitiva moderna, el principio básico del proceso de aprendizaje es que los estudiantes deben participar activamente en su aprendizaje. “Los neurólogos y científicos cognitivos concuerdan que las personas literalmente construyen sus propias mentes a lo largo de la vida mediante la construcción activa de estructuras mentales que conectan y organizan piezas aisladas de información” (pp. 10-11).

Los siguientes elementos básicos del aprendizaje cooperativo son mencionados por Johnson y sus colegas (1999):

1. Interdependencia positiva. (De objetivos, roles, recursos y recompensas.) Se requiere la coordinación de esfuerzos para la consecución de la tarea, ya que un estudiante no puede alcanzar el éxito si sus compañeros no lo hacen, es decir, “nadan juntos o se ahogan juntos”.
2. Interacción cara a cara. Los estudiantes ayudan, alientan y apoyan los esfuerzos de sus compañeros para aprender.
3. Responsabilidad individual. El desempeño de cada estudiante es evaluado y los resultados son proporcionados al grupo y al individuo.
4. Habilidades sociales. Habilidades como liderazgo, toma de decisiones, construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos, deben ser enseñadas directamente y motivar a los estudiantes para que las utilicen.
5. Reflexión sobre el trabajo de grupo. El docente debe asegurarse que los grupos reflexionen sobre cómo han alcanzando sus objetivos y mantener relaciones de trabajo efectivas entre los miembros.

Por su parte Barkley *et al.* (2005) señalan que prácticamente todos los métodos de aprendizaje colaborativo destacan la importancia de promover la interacción entre los miembros y la responsabilidad individual. Los alumnos no sólo deben aprender a trabajar juntos, sino también deben ser responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros

de equipo. Estas autoras señalan tres rasgos esenciales del aprendizaje colaborativo.

- a. Diseño intencional. Los profesores estructuran actividades de aprendizaje intencionalmente para sus alumnos. Pueden hacerlo seleccionando dentro de una gama de actividades estructuradas previamente, o creando sus propias estructuras. El énfasis está en la estructura intencional.
- b. Colaborar (del latín *collaborare*: trabajar con otro u otros). Todos los miembros del grupo deben participar activamente en trabajar juntos hacia los objetivos establecidos. Cada estudiante debe contribuir más o menos de forma equitativa.
- c. Aprendizaje significativo. Cuando los alumnos trabajan juntos en una actividad colaborativa, deben incrementar su conocimiento o profundizar su comprensión del contenido curricular. La tarea asignada al grupo debe ser estructurada para que se alcancen los objetivos de aprendizaje del curso.

4.1. Colaboración en grupos de aprendizaje

Como hemos visto, el aprendizaje colaborativo implica el trabajo conjunto de los estudiantes a través de interacciones en pequeños grupos, cuyo número suele oscilar entre 2 y 6 miembros. Existen grupos de aprendizaje de muy variadas formas, tamaños y con distintos propósitos.

Johnson, Johnson, Holubec y Roy (1984) indican las diferencias entre el trabajo en grupo tradicional y lo denominados grupos cooperativos (Tabla 1.1). Para estos autores, los grupos de aprendizaje cooperativo tienen las siguientes características:

1. Se basan en interdependencia positiva entre sus miembros, donde los objetivos se estructuran de forma que los estudiantes necesitan preocuparse por el desempeño de todos los miembros del grupo al igual que por el suyo.
2. Existe una clara responsabilidad individual de cada estudiante. Esto incluye la evaluación de cada alumno, la retroalimentación individual sobre su progreso, y la retroalimentación grupal sobre cada uno de los miembros para que el grupo sepa a quién ayudar y alentar.
3. Típicamente los integrantes son heterogéneos en cuanto a habilidad y características personales.
4. Todos los miembros comparten la responsabilidad de ejecutar acciones de liderazgo.
5. La responsabilidad por el aprendizaje del otro es compartida. Los integrantes del grupo deben ayudarse y alentarse unos a otros para asegurar que todos hagan el trabajo asignado.
6. Los objetivos se enfocan en llevar el aprendizaje de cada miembro al máximo y en mantener buenas relaciones de trabajo entre los miembros.
7. Las habilidades sociales que los alumnos necesitan para trabajar colaborativamente (tales como liderazgo, comunicación, confianza en el otro y manejo de conflictos) son directamente enseñadas.
8. El docente observa los grupos, analiza los problemas que tienen al trabajar juntos, y da retroalimentación a cada grupo sobre cómo están manejando la tarea grupal.
9. El docente estructura procedimientos para que los grupos refle-

xionen en su trabajo.

Tabla 1.1. Diferencias entre grupos tradicionales de aprendizaje y grupos de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1984, p. 10)

<i>Grupos de aprendizaje cooperativo</i>	<i>Grupos de aprendizaje tradicional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva • Responsabilidad individual • Heterogeneidad • Liderazgo compartido • Responsabilidad compartida • Énfasis en la tarea y el mantenimiento • Habilidades sociales enseñadas directamente • Docente observa e interviene • Los grupos reflexionan sobre su efectividad 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay responsabilidad individual • Homogeneidad • Un líder designado • Responsabilidad sólo por sí mismo • Énfasis sólo en la tarea • Habilidades sociales asumidas e ignoradas • Docente ignora funcionamiento del grupo • No hay reflexión del grupo • No hay interdependencia

Por su parte, Suárez y Gros (2013) comentan las diferencias entre el trabajo en grupo, cooperativo y colaborativo, que se muestran en la Tabla 1.2. La colaboración requiere una mayor coordinación de la actividad, intentando construir y mantener un concepto común de un problema; el problema o la situación no puede resolverse sin la aportación conjunta del grupo, hay un proceso de construcción conjunta de conocimiento frente a un ensamblaje cooperativo. Por tanto, la colaboración requiere una preparación más avanzada para trabajar con grupos.

Tabla 1.2. Diferencias entre el trabajo en grupo, cooperativo y colaborativo (Suárez y Gros, 2013, p. 61)

	Trabajo en grupo	Trabajo cooperativo	Trabajo colaborativo
<i>Interdependencia</i>	No existe	Positiva	Positiva
<i>Metas</i>	Grupales	Distribuidas	Estructuradas
<i>Responsabilidad</i>	Distribuida	Distribuida	Compartida
<i>Liderazgo</i>	Profesor	Profesor	Compartido
<i>Responsabilidad en el aprendizaje</i>	Individual	Individual	Compartida
<i>Habilidades interpersonales</i>	Se presuponen	Se presuponen	Se enseñan
<i>Rol del profesor</i>	Escasa intervención	Escasa intervención	Observación y retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea
<i>Desarrollo de la tarea</i>	Importa el producto	Importa el producto	Importan tanto el proceso como el producto

Al observar las Tablas 1 y 2, resulta notorio que muchas de las características de lo que Johnson y sus colegas denominan trabajo cooperativo, coinciden con las características del trabajo colaborativo según Suárez y Gros. Lo anterior reafirma una vez más la similitud entre ambas metodologías.

Sintetizando las propuestas de los diferentes autores, se puede afirmar que el trabajo colaborativo se caracteriza básicamente por:

- Una situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos.

- Persiguir el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- La existencia de una interdependencia positiva entre los sujetos que estimula los aprendizajes.
- La exigencia a los participantes de: a) habilidades comunicativas, técnicas interpersonales; b) relaciones simétricas y recíprocas; c) deseos de compartir la resolución de la tarea (responsabilidad individual en el logro del éxito del grupo).

Organizar la colaboración en clase no es una tarea sencilla. Pujolás indica que muchas veces ello implica “intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje” (2009, p. 7). Se busca que el gran grupo de la clase pase de ser una simple colectividad (suma de individuos) a una pequeña comunidad, en la medida en que los miembros se interesan unos por otros y descubren que comparten un objetivo (aprendizaje), el cual puede alcanzarse más fácilmente entre todos.

4.2. Beneficios de la colaboración en el aprendizaje

Desde hace ya varias décadas los investigadores de esta área han señalado los valiosos efectos positivos de la cooperación educativa: incremento en el rendimiento académico, desarrollo de competencias para el pensamiento crítico, implicación activa y aprendizaje autónomo, mejores actitudes hacia el material de estudio, mayor motivación y satisfacción al aprender, desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, relaciones interpersonales más positivas y mayor aceptación a la diversidad, mejor salud psicológica, mayor socialización y simpatía mutua, más ayu-

da y apoyo entre los estudiantes, mejor entendimiento de las perspectivas de los demás, niveles más altos de autoestima, reducción del abandono de los estudios, mejores expectativas hacia las interacciones futuras y mejores relaciones con el docente (Johnson *et al.*, 1984; Sharan, 1990; Slavin, 1987).

Publicaciones más recientes también exponen los beneficios del aprendizaje colaborativo. Palloff y Pratt (2005) indican que la colaboración ayuda al docente y los alumnos para alcanzar los objetivos de aprendizaje más fácilmente. Si bien es cierto que requiere más tiempo, también genera un proceso de aprendizaje más profundo, eficiente y completo. Así pues, la colaboración logra varios resultados (pp. 6-7):

- Ayuda a alcanzar niveles más profundos en la generación de conocimiento.
- Promueve la iniciativa, la creatividad y el pensamiento crítico.
- Permite a los estudiantes crear un objetivo compartido de aprendizaje y formar las bases para una comunidad de aprendizaje.
- Atiende todos los estilos de aprendizaje.
- Atiende cuestiones relacionadas con la cultura.

Barkley *et al.* (2005) comentan que el aprendizaje colaborativo involucra activamente a los estudiantes; los prepara para sus carreras profesionales con oportunidades de aprender habilidades para trabajar en equipo; les ayuda a apreciar múltiples perspectivas y desarrollar habilidades para tratar colaborativamente problemas comunes; además, involucra a todos los estudiantes valorando el punto de vista que cada uno puede aportar.

De acuerdo con Pujolás (2009), los resultados de diferentes investigaciones que comparan la eficacia de las estructuras individualista, competitiva y cooperativa, manifiestan que los métodos cooperativos:

- Favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.
- Estas actitudes positivas que los alumnos mantienen entre sí, se extienden además, en las relaciones que el alumnado mantiene con el profesorado y el conjunto de la institución.
- El nivel de rendimiento y de productividad de los participantes es superior.
- Favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender, sino también de los más capacitados para el aprendizaje.
- Favorecen la aceptación de las diferencias, y el respeto de las mismas entre los alumnos.

Según Ovejero (2013), la eficacia del aprendizaje colaborativo puede ser resumida en los siguientes puntos:

- Aumenta las posibilidades de integración de los alumnos “diferentes” en cuanto a capacidades, cultura, religión u otras variables.
- Incrementa los sentimientos de apoyo mutuo y de cohesión grupal, aumentándose así la satisfacción del alumnado con la institución académica, con los compañeros y con las materias de estudio lo que, a su vez, eleva su felicidad general.

- Mejora el rendimiento académico, con la consiguiente reducción del fracaso académico y las consecuencias negativas que ello tiene.
- Acostumbra al alumnado a pensar críticamente, dado que les da una mayor riqueza y complejidad cognitiva.
- Sirve de antídoto contra las más negativas consecuencias de la actual globalización neoliberal (individualismo, competitividad y fatalismo).
- Ayuda a los estudiantes a tener un pensamiento crítico y a trabajar en grupo, con lo que les prepara para insertarse laboralmente en un mundo globalizado que cada día se va haciendo más complejo.

En el presente apartado se ha puesto de manifiesto que son numerosos los beneficios que aporta el aprendizaje colaborativo tanto a nivel cognitivo, como social e incluso psicológico. Ante esta evidencia cabe preguntar, ¿por qué los docentes no utilizan más el aprendizaje colaborativo? Por un lado, Negro, Torrego y Zariquiey (2012) apuntan que la enseñanza sigue atada a doctrinas tradicionales que fomentan aspectos tales como la puntualidad, la atención, el silencio, las prácticas repetitivas, la memorización, la fragmentación de tareas, la velocidad y la limpieza; todas ellas costumbres que han regido la enseñanza desde sus inicios.

Por otro lado, Ovejero (2013) y Barkley *et al.* (2005) coinciden en que hay cierto desconocimiento entre los profesores acerca de los beneficios del aprendizaje colaborativo y que en muchos casos, los docentes no saben cómo implementarlo efectivamente.

5. Aplicación del *aprendizaje en colaboración* en la clase de lengua extranjera

En la enseñanza de una segunda lengua, el aprendizaje colaborativo de la lengua ha sido adoptado como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula y es considerado como una extensión de los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Como hemos visto en secciones anteriores, el aprendizaje colaborativo se tiene por un enfoque docente centrado en el alumno; se supone que ofrece ventajas sobre los métodos de trabajo en el aula basados en la disposición frontal hacia el profesor. En la enseñanza de idiomas, sus objetivos son:

- Dar oportunidades para adquisición naturalista de la segunda lengua mediante el uso de actividades en pareja y en grupo.
- Proporcionar a los profesores una metodología que le permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicara diversos entornos curriculares.
- Hacer posible prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados.
- Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula.

5.1. *Objetivos*

El aprendizaje colaborativo de lenguas es un enfoque concebido para fomentar la cooperación en lugar de la competitividad, así como para desarrollar las destrezas de pensamiento crítico y la competencia comunicativa a través de actividades de interacción socialmente estructuradas y, por ello, se puede considerar que son estos los objetivos generales de este tipo de aprendizaje. Del contexto en que se utilicen se derivarán otros objetivos específicos.

5.2. *Programa*

El aprendizaje colaborativo de lenguas no asume una forma concreta de programa de lengua, ya que mediante el aprendizaje en colaboración se pueden enseñar actividades de muy diversas orientaciones curriculares. Así, encontramos que el aprendizaje colaborativo de lenguas se utiliza en la enseñanza de clases de contenidos, lengua extranjera para fines específicos, las cuatro destrezas lingüísticas, gramática, pronunciación y vocabulario. Lo que define al aprendizaje colaborativo de lenguas es el uso sistemático y bien planificado de unas estrategias pedagógicas basadas en el trabajo en grupo como opción a la enseñanza con la clase enfrente del profesor.

Johnson *et al.* (1999, p. 4-5) describen tres tipos de grupos de aprendizaje colaborativo atendiendo a su finalidad y duración:

1. Grupos formales. Se integran para lograr objetivos comunes específicos y su duración puede ser desde una sesión a varias semanas.

2. Grupos informales. Se utilizan para concentrar la atención del alumno y asegurar el aprendizaje activo. Se forman solo para una discusión o una sesión de clase.
3. Grupos de base. Son grupos a largo plazo que duran por lo menos un curso completo. Su objetivo es brindar apoyo y aliento para que los estudiantes se sientan conectados con otros alumnos.

5.3. *Papel del alumno*

El papel primordial del alumno es el de un miembro de un grupo que tiene que trabajar en colaboración con los demás miembros en las tareas propuestas. Los alumnos tienen que aprender destrezas de trabajo en equipo. Son también los directores de su propio aprendizaje. Se les enseña a planificar, seguir y evaluar su propio aprendizaje, que se considera como una recopilación de habilidades de aprendizaje desarrolladas a lo largo de toda la vida. Así, el aprendizaje es algo que requiere participación e implicación directas y activas del alumno.

5.4. *Papel del profesor*

El papel del profesor en el aprendizaje colaborativo es distinto al que tiene en la clase tradicional, colocada frente a él. El profesor tiene que crear en el aula un entorno de aprendizaje muy estructurado y bien organizado, estableciendo objetivos, planificando y estructurando tareas, fijando la disposición física de la clase, distribuyendo a los alumnos en grupos y funciones, y seleccionando materiales y tiempo (Johnson *et al.*, 1999).

Un papel importante del profesor es el de facilitador del aprendizaje. En su papel de facilitador, el profesor debe moverse por la clase ayu-

dando a los alumnos y grupos conforme surja la necesidad⁴.

Los profesores hablan menos que en la clase dispuesta frente a ellos. Formulan cuestiones generales para provocar la reflexión, preparan a los alumnos para las tareas que van a ejecutar, los ayudan con las tareas de aprendizaje y dan pocas órdenes, imponiendo un menor control disciplinario.

5.5. *Materiales de enseñanza*

Los materiales de enseñanza tienen un papel importante en la creación de oportunidades para que los alumnos trabajen en colaboración. Los mismos materiales se pueden usar, y se usan, en otros tipos de clase, pero se requieren variaciones en la manera en que se usan. Por ejemplo, si los alumnos están trabajando en grupos, cada uno podría tener un conjunto de materiales (o los grupos podrían tener diferentes conjuntos de materiales), o cada miembro de un grupo podría necesitar copia de un texto para leerlo y remitirse a él. Se pueden diseñar materiales especiales para el aprendizaje colaborativo de lenguas, modificados a partir de materiales existentes o tomados de otras disciplinas.

6. Aplicación didáctica del *aprendizaje en colaboración* en una clase de ELE

Como hemos visto a lo largo de las secciones anteriores, con el aprendizaje colaborativo se adquiere la habilidad de la comunicación interpersonal, que es la base de la actitud y la adquisición del conocimiento en clase.

Para que no haya alumnos pasivos, no participativos, el profesor

debe aplicar alguna metodología que despierte el interés de los alumnos. Y con la aplicación de las estrategias adecuadas en las actividades en grupo, cada alumno puede llegar a ser consciente de sus propios problemas de aprendizaje.

Por eso, los profesores necesitamos investigar de forma continua sobre metodologías, estrategias pedagógicas y materiales didácticos que “enganchen” a los alumnos, adecuándolos al nivel y las necesidades de estos con el fin de que participen activamente en las tareas propuestas y sean conscientes del beneficio que les aporta en su proceso de aprendizaje.

Basándonos en estas premisas, este curso académico (2018) hemos introducido un tipo de aprendizaje colaborativo en una clase de español como lengua extranjera para alumnos del tercer curso del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad Takushoku. Se trata de la metodología denominada “5 round”, propuesta por el profesor Ken Kanatani⁵ para la clase de lengua extranjera, en su caso concreto, el inglés.

En nuestro caso, hemos decidido aplicar esta metodología en la asignatura “Sōgōenshu” (Las cuatro destrezas lingüísticas en práctica). Como libro de texto hemos usado *Suppingo Speaking. Escuchar y hablar*, de la editorial Sanshusha⁶ (2017), pues en el Departamento pensamos que este libro es adecuado para esta clase de práctica de las cuatro destrezas lingüísticas.

La metodología “5 round” consiste en estudiar 5 veces el mismo bloque de lecciones a lo largo de un curso académico, desde enfoques diferentes en cada vuelta.

En el primer semestre de 2018 hemos intentado seguir el modelo

metodológico abarcando las 12 lecciones correspondientes al semestre. Al tratarse de una propuesta metodológica nueva en el Departamento de Español y desconocida para los alumnos, han surgido algunos problemas en el desarrollo de las actividades. Además, la aplicación del aprendizaje colaborativo se resiente cuando algunos grupos o algunos miembros de un grupo no colaboran con los demás en la búsqueda de los objetivos propuestos⁷, y eso es lo que ha ocurrido en nuestro caso al principio del curso. Por eso, en consenso con los alumnos, hemos cambiado el desarrollo de algunas actividades.

Para el desarrollo de las actividades y tareas propuestas hemos distribuido a los alumnos en parejas o en grupos de 4 miembros, según el tipo de actividad.

En la primera vuelta, la actividad, en la que participan todos los alumnos de forma interactiva, consiste en escuchar el audio del texto y relacionarlo con las ilustraciones⁸ reflejadas en los pasajes de la conversación. Los alumnos disponen de 8 ó 9 ilustraciones y tienen que colocarlas en orden, según lo que escuchan en el audio. Después el profesor introduce el tema haciendo preguntas relacionadas con el tema. En esta vuelta el profesor, sin profundizar mucho, intenta averiguar el previo conocimiento de los alumnos sobre el tema y repasa el vocabulario conocido o introduce el vocabulario nuevo⁹ con el fin de intentar activar el interés de los alumnos.

En la segunda vuelta, los alumnos tienen el texto, pero cada enunciado aparece descolocado. Aquí es cuando entran en contacto con el texto escrito. Después de echarle un vistazo, escuchan el audio con el fin de colocar las frases en orden. Se trata de una actividad sencilla para dar confianza a los alumnos, en la que prácticamente todos aciertan,

pues con que se fijen en las primeras palabras ya identifican la frase.

En la tercera vuelta, primero escuchan el audio sin ver el texto y luego vuelven a escucharlo mirando el texto. Después leen el texto en voz alta una vez todos juntos y luego lo leen individualmente cuatro veces¹⁰. Posteriormente, otra vez leen en parejas o en grupo y, por último, lo leen otra vez a coro. Esta tercera vuelta termina con la actividad de copiar el texto. En un principio esta actividad puede parecer absurda, pero hemos encontrado un fenómeno curioso: al tener el texto delante pensábamos que todos los alumnos lo harían perfectamente. Sin embargo, en cada grupo 5 o 6 alumnos, alguno de ellos de nivel intermedio o avanzado, cometieron errores¹¹.

La cuarta vuelta consiste en leer el texto y rellenar espacios en blanco. Hay cuatro tipos de fichas :

- Ficha I. Aparecen unas 10 palabras en blanco en el texto.
- Ficha II. Aparecen todas las palabras pero hay partes en las que hay que recolocar unas palabras para que la frase tenga sentido.
- Ficha III. Tiene muchos más espacios en blanco que la Ficha I.
- Ficha IV. Casi el 90 % del texto en blanco y los alumnos tienen que leer el texto rellenando los huecos.

En las Fichas I, III y IV en los espacios en blanco aparece la letra inicial de las palabras.

Esta actividad de lectura se realiza en pareja. Un alumno lee rellenando la ficha correspondiente y el otro va comprobando si lee bien. Los miembros de la pareja se turnan en el papel de lector y de revisor.

Una vez terminada esta actividad con cuatro fichas, llega la hora de

mostrar la habilidad de memoria y lógica. Se trata de una actividad que consiste en rellenar la Ficha IV, pero escribiendo. A pesar de nuestras expectativas, los alumnos que la realizan con perfección no llega al noventa por ciento.

Esto es una prueba de que los que fallan no tienen interiorizado el desarrollo de la conversación.

La quinta vuelta consiste en el desarrollo de una narración. Aquí los alumnos tienen que trabajar buscando informaciones relacionadas con el tema. Por ejemplo, en la lección 6 se trata el tema del cine. Los alumnos tienen que narrar lo que hablan los dos personajes del texto de la lección, pero deben añadir otras informaciones buscadas por ellos mismos y que consideren interesantes.

Para esta actividad, los alumnos se distribuyen en grupos de 4 alumnos, que colaboran en la aportación de información sobre el tema y en la elaboración de la narración, que deben exponer individualmente, dándole su toque personal. Hemos constatado que a los alumnos les ha costado imaginar lo que es “retelling”, es decir, narrar con sus propias palabras una conversación entre dos personajes, añadiendo información extra y juicios de valor para darle un rasgo de originalidad a esa narración.

Como hemos mencionado, en esta lección 6 los alumnos tenían que aportar algunas informaciones nuevas relacionadas con el cine, bien sobre el cine japonés, español o latinoamericano. Pero la mayoría de los comentarios eran bastante superficiales, del tipo “no he visto ninguna película latinoamericana y me gustaría ver alguna”. La duda que surge es si los alumnos no saben documentarse o simplemente no tienen interés. También puede ser que no estén acostumbrados a buscar infor-

maciones por propia iniciativa¹².

Considero que, en nuestro caso, habría que introducir una teoría sobre la actitud mental que se requiere en clase. Los alumnos no están acostumbrados a crear algo nuevo a partir de un contexto que están estudiando. Hasta ahora la memorización de reglas de gramática y vocabulario era importante para tener una base y aprender de memoria repitiendo frases, lo cual es necesario y también tiene su relevancia, pero, como dicen Ichikawa *et al.* (1998, p. 136), si en el proceso de memorización se analiza lo que se está aprendiendo y se busca su lógica, lo que uno ha aprendido se convierte en auténtico conocimiento y no mera memoria.

Sin embargo, hay que dar un paso más para alcanzar la comunicación real. Ahí es donde queremos que lleguen los alumnos. Para despertar el interés de los alumnos conviene que los docentes preparen algunas preguntas o que planteen previamente cuestiones oportunas para hacer pensar a los alumnos (Oyama *et al.*, 2016, p. 23).

En el proceso de aprendizaje, tanto en la enseñanza obligatoria como la superior, los pedagogos informan que es necesario transmitir el conocimiento, es decir enseñar, pero también hay que conseguir que cada aprendiente profundice en el tema.

Con esta intención, hemos aplicado el método “5 round” en nuestra clase. Empezamos el primer semestre con la intención de realizar una vuelta de las lecciones previstas, en este caso 12 temas. La actividad de la primera vuelta parece muy sencilla y monótona, ya que consiste solo en escuchar y relacionar con las ilustraciones. Teniendo en cuenta que estamos en la etapa universitaria, pensamos que los alumnos tenían que hacer una tarea acorde a ese nivel y les pedimos a los alumnos que bus-

caran alguna información relacionada con el tema.

La primera lección abarca temas como “Viaje a Japón”, “El Año Nuevo en Japón”, “Comida japonesa”. Así que cada alumno tenía que buscar alguna información relacionada con cada tema. Por ejemplo, cuál podría ser la mejor época para visitar Japón y explicar el porqué. En cuanto al Año Nuevo, podrían hablar sobre las costumbres en el Año Nuevo, incluida la comida tradicional, etc. Luego tenían que exponer sobre lo que se habían documentado.

Al final del semestre parece que los alumnos ya habían captado la marcha de la clase. Es cierto que hay aspectos que se pueden mejorar, como es la actividad de narración de la quinta vuelta, en la que los alumnos han encontrado más dificultades. Aparte del relato general, que es objetivo, cada uno tiene que poner un toque particular, algo subjetivo, porque es lo que difiere su relato del de los demás.

Aplicar el método “5 round”, ha supuesto un desafío tanto para los alumnos como para la docente, ya que es la primera vez que lo experimentábamos.

Al principio, algunos alumnos decían que no veían o no entendían el objetivo, adónde tenían que llegar. Pero ahora, tras el trabajo en equipo, colaborando unos con otros y aportando cada uno sus habilidades a los demás, han llegado a entender el funcionamiento y hay una opinión en general positiva sobre esta metodología de “5 round”, que ayuda a implementar el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, la actividad final de la narración se graba para que cada alumno compruebe su mejora y, también, para compartirla con los demás y, de esta forma, ayudar a los alumnos a vencer la vergüenza que algunos sienten. Además, queremos aprovechar esta actividad para ana-

lizarla con otros profesores y tener una prueba del desarrollo de nuestros alumnos.

En el presente curso estamos procurando hacer hincapié en que el objetivo de esta clase no solo es aumentar el dominio de las destrezas lingüísticas del español, sino también experimentar el aprendizaje en colaboración, aportando algo nuevo para los compañeros y colaborando en el aprendizaje ajeno.

7. Conclusiones

El aprendizaje en colaboración no es un recién llegado al mundo de la enseñanza. Como hemos visto en este trabajo, se trata de un tema objeto de múltiples investigaciones desde la década de los sesenta del siglo pasado.

Esas investigaciones demuestran la efectividad del aprendizaje colaborativo en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los alumnos.

Además, en este trabajo hemos presentado el aprendizaje colaborativo como una herramienta útil para la didáctica de una lengua extranjera, en nuestro caso, el español, puesto que ese tipo de aprendizaje favorece la presencia de *input* y de *output* reales en la clase de lengua.

Sin lugar a dudas, optar por el aprendizaje en colaboración implica, en una u otra forma, cambios en la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras, pues esa tradición está fuertemente anclada en el denominado paradigma formal y, en cambio, el aprendizaje colaborativo es parte del llamado paradigma procesual.

Esto significa un reto para todos los actores implicados en el ámbito

de la enseñanza, no solo en los niveles obligatorios, sino también en la enseñanza universitaria.

En el ámbito universitario de Japón, hay estudios e investigaciones que hablan de estudiantes con problemas de adaptación al sistema educativo en la universidad. Algunos sufren de forma más acusada las consecuencias de los desajustes que se producen antes y después de entrar en la universidad. El proceso de acceso a la universidad es largo y requiere muchos esfuerzos y sacrificios de forma individual, pues la competencia es grande. Pero, una vez que se consigue el ingreso en la universidad, las circunstancias cambian, hay que trabajar en colaboración con los demás. Ahí es donde se producen desajustes relacionados con el estudio, las relaciones personales y otros aspectos de la vida universitaria. Hay especialistas en el aprendizaje colaborativo¹³ que insisten en que los estudiantes tienen que llegar a reconocer el verdadero valor de colaborar con los demás y sus efectos positivos y llegar a ser capaces de aprender a aprender con los demás. Este es el reto para los estudiantes.

Por nuestra parte, los profesores universitarios debemos someter la práctica de la enseñanza a un proceso de reflexión y acción que nos conduzca a la mejora y a la calidad. En ese camino, el aprendizaje colaborativo puede ser un buen compañero de viaje.

AGRADECIMIENTO

Este artículo se ha realizado gracias a una beca de corta estancia en el extranjero concedida por la Universidad Takushoku en febrero de 2016.

Notas

- 1 La traducción al español de las citas de obras originales que figuran en este artículo ha sido realizada por la propia autora.
- 2 Los hermanos Johnson, profesores de la Universidad de Minnesota

(EEUU), comenzaron sus trabajos sobre el aprendizaje colaborativo en la década de los años 60 del siglo pasado, lo que trajo como resultado la creación del Centro de Aprendizaje Cooperativo a comienzos de los años setenta.

En esta misma década, David DeVries y Keith Edwards iniciaron sus estudios sobre aprendizaje cooperativo en el Centro para la Organización Social de las Escuelas de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (EEUU). Otros grupos de investigación que empezaron a involucrarse en el estudio y la implementación de procedimientos de aprendizaje cooperativo incluyen a Elliot Aronson, de la Universidad de California, en Santa Cruz (EEUU); Shlomo Sharan y Rachel Lazarowitz, de la Universidad de Tel-Aviv (Israel); Spencer Kagan, de la Universidad de California, en Riverside (EEUU) y Gayle Hughes, en Saskatchewan (Canadá); Egil Hjer-taker, en Bagen (Noruega), entre otros (Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984).

- 3 Respecto a la forma de trabajar en equipo, la sociolingüista japonesa Fujii (2018: 130) menciona que debe tenerse en cuenta que la manera de interactuar en la realización de tareas colaborativas de los hablantes nativos de japonés difiere de la de los hablantes nativos de inglés o de chino. El estilo de interacción de los hablantes de japonés se basa en el 場 [ba], es decir, el lugar, el ambiente o las circunstancias, mientras que para los hablantes nativos de inglés o de chino se basa en la persona, en el “yo”.
- 4 “(...) Durante este tiempo, el profesor interactúa, enseña, vuelve a centrar la atención, aclara, apoya, amplía, elogia, se identifica con el alumno. Según los problemas que surjan, se recurre a las siguientes conductas de apoyo. Los facilita
- 5 Ken Kanatani (supervisor). DVD “Yohokama 5 round system” , Japan Laim Corporation, 2015.
- 6 Tsujimoto, Ch., Futamura, N. *Supringo speaking. Escuchar y hablar*. Tokyo: Sanshusha, 2017.
- 7 Formular objetivos de manera clara y precisa ayuda a mitigar la lógica inquietud que sienten los estudiantes en cuanto al desconocimiento y a la carga que supone estudiar [Kubo, N., Hayashi, O. (1998). The Effects of Goal Presentation for Learning Appraisals in English Learning of Japanese University Students. *Japan Society of Educational Information*, 17-

27. *NII-Electronic Library Service*].

- 8 De la realización de las ilustraciones que utilizamos con el libro de texto se ha encargado Dña. Akane Uritani, a quien agradecemos su colaboración.
- 9 En la primera vuelta del método “5 round” no figura la actividad de control (examen) del vocabulario que aparece en el tema. En nuestro caso, hemos introducido un control para que los alumnos se familiaricen con las palabras que se usan en la lección.
- 10 Este tipo de lectura se denomina “Shihō-yomi”. Shihō se refiere a las cuatro direcciones: norte, este, sur, oeste. Los alumnos tienen que leer cuatro veces el texto. Se ponen de pie y van cambiando de posición cada vez que van leyendo en voz alta y cuando han terminado de leerlo cuatro veces, se sientan. Mientras unos realizan esta actividad, el resto espera sentado repasando el texto.
- 11 Entre los errores cometidos destacan, por su frecuencia: saltarse palabras, cambiar una palabra por otra o faltas de ortografía (como, “asignatura”). Cuando nos encontramos con errores del tipo “saltarse palabras” podemos interpretar que el alumno no entiende lo que está copiando.
- 12 En concreto, he oído hablar del caso de una universidad pública en la que no pudieron llevar a cabo una clase tipo taller en una asignatura obligatoria porque los alumnos no cumplieron con su tarea de documentarse sobre un tema determinado.
- 13 Cfr. Yasunaga, S. (2009), en *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 48, 163-172.

Bibliografía

- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques. A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruffee, K. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27, 12-18.
- Crook, C.K. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (Versión electrónica). París: UNESCO-Santillana. (Consultado en

- co.org/education/pdf/DELORS.S.PDF, 19.05.2018).
- Fujii, Y. (2018). “Agent-Based Language Use” and “Ba-Based Language Use”: From the Discourse Perspectives of English, Chinese, Japanese, Korean and Thai. *The Japanese Journal of Language in Society*, 21, 129-145.
- Gros, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación*, 5. (Consultado en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm, 5.06.2018).
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14, 10-31. (Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201025739004>, 9.06.2018)
- Ichikawa, S. et al. (1998) 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』, 136.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 4. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kirschner, P.A., Martens, R.L. & Strijbos, J.W. (2004). CSCL in Higher Education? A framework for designing multipl collaborative environments. In J.W. Strijbos, P.A. Kirschner & R.L. Martens (Eds.), *What We Know About CSCL and Implementing in Higher Education*, 3-30. Boston, MA: Kluwer.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 7, 59-76.
- Negro, A., Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendiza-

- je cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J.C. Torrego y A. Negro (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, 47-73. Madrid: Alianza.
- Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje colaborativo/cooperativo en el ámbito universitario. *IV Congreso Internacional UNIVEST 2013*. Girona, España. (Consultado en <http://dugi-docudg.edu/bitstream/handle/10256/8083/Anastasio-Ovejero.pdf?sequence=1>, 1.06.2018).
- Oyama, Y., Takaki, A., Abe, T. y Fujiwara, D. (2016). Interdisciplinary Review of Teachers' Questioning. *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University*, 64, 195-203.
- Palloff, R.M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perrone, G. y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Phare, Y. (1992). Teacher talk in the cooperative learning classroom. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Prentice Hall.
- Pujolás, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic, Facultad de Educación, Laboratorio de Psicopedagogía. Zaragoza, España.
- Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*, 67-197. Berlin: Springer-Verlag.
- Salvin, R.E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*, 217-244. Madrid: Síntesis.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, 336-348. Westport, CT: Greenwood Press.
- Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Revista de Educación*, XII, 79-100.
- Suárez, C. y Gros, B. (2013). *Aprender en la red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC

Ilustraciones sin texto



Ficha I

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué piensas de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ mediterránea, en general, es muy s_____, pero a veces pienso que usáis demasiado a_____ de oliva.

Amiga: ¿Te parece?

Aya: Sí, mira, por ejemplo cuando hacéis t_____ española echáis mucho aceite para freír p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la dieta mediterránea es saludable. Es porque el aceite de oliva tiene a_____ ácido oleico, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes razón. Aún así, pienso que eso siempre depende de la c_____ y calidad de aceite.

Amiga: Aya, hoy en día la gente es consciente de la s_____ y usa menos aceite y, además, de muy buena calidad.

Aya: Coincido con lo que dices de la gente de hoy. Veo que la c_____ española está cambiando.



Ficha II

7-2 Cocina española スペイン料理

* 選択肢の語句は文頭にくるものも小文字で示してあります。固有名詞はそのまま大文字にしてあります。

Amiga: Aya, ¿(la / cocina / de / qué / española / piensas) ?

Aya: Me parece que (en / saludable / mediterránea / , / la / general / , / es / muy / dieta /), pero a veces (usáis / que / pienso / oliva / aceite / de / demasiado).

Amiga: ¿Te parece?

Aya: Sí, mira, por ejemplo (echáis / mucho / tortilla / española / hacéis / cuando / aceite) para freír patatas.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, (es / dieta / saludable / la / mediterránea) . (es / oliva / el / abundante / de / porque / tiene / aceite) ácido oleico, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes razón. Aún así, pienso que eso (aceite / cantidad / de / la / depende / y / calidad / de / siempre) .

Amiga: Aya, (la / en / consciente / hoy / gente / es / día / de / la / aceite / y / usa / salud / menos) y, además, de muy buena calidad.

Aya: (dices / coincido / que / lo / con) de la gente de hoy. (española / que / veo / la / cocina) está cambiando.



Ficha III

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué piensas de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ m_____, en general, es muy s_____, pero a veces pienso que usáis d_____ a_____ de oliva.

Amiga: ¿Te p_____?

Aya: Sí, mira, por ejemplo cuando hacéis t_____ española e_____ mucho aceite para f_____ p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la d_____ m_____ es saludable. Es porque el aceite de oliva tiene a_____ á_____ oleico, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes r_____. Aún así, pienso que eso siempre depende de la c_____ y c_____ de aceite.

Amiga: Aya, hoy en día la gente es consciente de la s_____ y usa m_____ aceite y, además, de muy buena calidad.

Aya: Coincido con lo que d_____ de la gente de hoy. Veo que la c_____ española está cambiando.



Ficha IV

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué p_____ de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ m_____, en g_____, es muy s_____, pero a veces pienso que u_____ d_____ a_____ de o_____.

Amiga: ¿Te p_____?

Aya: Sí, mira, por e_____ cuando hacéis t_____ española e_____ mucho aceite para f_____ p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la d_____ m_____ es s_____. Es p_____ el a_____ de o_____ tiene a_____ á_____ o_____, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes r_____. Aún así, pienso que eso siempre d_____ de la c_____ y c_____ de a_____.

Amiga: Aya, hoy en d_____ la gente es c_____ de la s_____ y usa m_____ a_____ y, además, de muy buena c_____.

Aya: C_____ con lo que d_____ de la g_____ de hoy. V_____ que la c_____ española está cambian-do.

