

## **Una experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula de francés**

Nuria Rodríguez Pedreira

Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: nuria.rodriguez@usc.es

**Resumen:** El presente artículo describe una experiencia docente llevada a cabo durante el curso académico 2013/2014 con estudiantes del Grado de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela. Hemos introducido el aprendizaje colaborativo (AC) en el aula como método de innovación educativa para la mejora del proceso de enseñanza y adquisición de la gramática francesa. Los resultados revelan que los estudiantes adquieren una mayor capacidad de síntesis, mejoran significativamente la comprensión de los contenidos programados y desarrollan una actitud colaborativa más comprometida. En términos generales, se muestran satisfechos con la experiencia, que consideran innovadora, tanto por su originalidad (lo que les proporciona una huida del modelo de aprendizaje tradicional) como por su eficacia como herramienta de trabajo para el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo, experiencia docente, innovación educativa, trabajo en equipo, gramática francesa.

**Title:** An experience of Cooperative Learning in the FFL classroom.

**Abstract:** The present research describes a pilot teaching experience carried out at the University of Santiago de Compostela, in the Degree of Modern Languages and Literatures, during the academic year 2013-2014. As an innovative teaching approach, we introduced the so-called cooperative learning method (CL) in order to improve the teaching/learning process in the field of French grammar. The surveyed sample shows that most of the students display a greater capacity of synthesis, and improve significantly the comprehension of programmed contents as well as they develop a stronger collaborative attitude. In general, they are satisfied with the experience, which they consider innovative, both for its originality (it means a departure from more traditional learning models) and its effectiveness as a foreign language learning resource.

**Key words:** cooperative learning, pedagogical experience, teaching innovation, teamwork, French grammar.

### **1. Introducción**

Las demandas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han supuesto un cambio drástico en el modelo de enseñanza universitaria con respecto a los métodos competitivos e individualistas de la enseñanza tradicional. En este nuevo contexto, destacan las metodologías centradas en el alumnado y en la "construcción activa del conocimiento" (Prieto Navarro, 2008: 119), en el aprendizaje más que en el docente, al tiempo que se modifican los roles del profesor y el alumno. De mero receptor pasivo el alumno asume un papel activo, adquiriendo mayor compromiso y responsabilidad por su

aprendizaje, mientras que el docente deja de ser transmisor de información para convertirse en observador y mediador (Morales Vallejo, 2008a). Así, frente a un aprendizaje tradicional autónomo y una enseñanza centrada en la clase magistral, la metodología activa se caracteriza por un aprendizaje colaborativo (AC) en el que los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje y la memorización deja paso a la interacción. Del mismo modo, se modifican los métodos de evaluación destacando la evaluación formativa sobre la sumativa, puesto que el nuevo modelo profundiza en la reflexión como estrategia de mejora del proceso educativo. Así las cosas y ante la asunción de responsabilidades, la capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo que demanda el mercado laboral, la evaluación de competencias es una realidad que el docente debe integrar en su proceso evaluativo, aún cuando le suponga un mayor coste de tiempo y esfuerzo.

Una de las principales características del aprendizaje colaborativo es el trabajo en equipo, tal y como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999: 14) "La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo".

Algunos autores parecen confundir los conceptos de "colaboración" y "cooperación", y por lo tanto, aprendizaje colaborativo con aprendizaje cooperativo. Es innegable que existen diferencias aunque éstas sean muy sutiles (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996; Dillenbourg, 1999; McCafferty, Jacobs y DaSilva, 2006; Baudrit, 2007; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Hernández y Recamán, 2012). Sin embargo, por razones de comodidad pedagógica y dada la afinidad de los términos, utilizaremos indistintamente aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo para referirnos a la misma realidad.

Si bien no existen definiciones unánimes, abunda la literatura científica que señala las condiciones que deben prevalecer para que el AC se desarrolle con una mínima garantía de calidad y éxito: interdependencia positiva entre los participantes, responsabilidad personal y rendimiento individual, interacción personal, interacción social y evaluación grupal. Frente al sistema de aprendizaje convencional, estas características son descritas como ventajas importantes que le permiten al alumnado un mayor control de su aprendizaje (Slavin, 1987; Johnson et al., 1999; McCafferty et al., 2006; Pujolàs Maset, 2008; Prieto Navarro, 2008; Torrego y Negro, 2012). Se trata, por lo tanto, de un recurso que potencia el intercambio de información entre los integrantes de un grupo, de tal modo que el producto final será el resultado de los conocimientos adquiridos tanto de forma individual (por el propio alumno) como de forma conjunta (información obtenida y puesta en común por cada integrante del grupo). Así lo atestigua Baudrit (2007: 11) "L'activité collective se construit ainsi, au rythme où les acteurs en présence gèrent et mettent ensemble leurs propres idées en vue d'une réalisation commune. Une culture du partage est bien présente ici dans la mesure où chacun essaie de prendre en compte ce qui vient des autres, chacun tente d'associer ses connaissances avec celles des autres, même (et surtout) en l'absence d'une certaine unanimité au départ".

Los beneficios derivados del AC han sido ampliamente descritos por los trabajos precedentes (Johnson et al., 1999; Prieto Navarro, 2008 o De la Cerda Toledo, 2013 entre otros): aumento de la autoestima y la motivación, compromiso y participación, afecto y relaciones positivas, fomento de las habilidades interpersonales, integración social, mayor estímulo y rendimiento,

mayor capacidad de retención y mayor "salud mental" (Johnson et al., 1999: 24). Así pues, los numerosos estudios que se han llevado a cabo a lo largo de las últimas décadas evidencian que el trabajo en equipo favorece el "desarrollo de competencias comunicativas y metodológicas" (Pujolàs Maset, 2008: 19), que redundan en un aprendizaje más eficiente, además de adquirir, como bien señalan Hernández Martín y Olmos Migueláñez (2011), un protagonismo cada vez mayor a la hora de alcanzar objetivos comunes en todos los niveles educativos.

Fruto de nuestra experiencia de clase, trataremos de demostrar que el AC es, en efecto, un excelente recurso pedagógico que aporta al estudiante claras ventajas con respecto al aprendizaje tradicional, si bien no está exento de ciertos riesgos que el docente puede llegar a controlar cuanto mayor es su experiencia profesional en el uso de este método.

## **2. Objetivos y metodología**

En esta investigación, presentamos los resultados de una experiencia docente llevada a cabo con estudiantes de cuarto año del Grado en Lenguas y Literaturas Modernas (GLLM) de la Universidad de Santiago de Compostela, en el segundo semestre del curso académico 2013/2014. La experiencia ha sido sometida a prueba en la clase de Gramática Francesa 3, tanto con estudiantes españoles que eligen el itinerario de francés como primera lengua extranjera (Maior) como con otros de diversa procedencia —Erasmus en su mayoría— cuyas expectativas e intereses con respecto a la materia suelen ser variados y no sólo exclusivamente lingüísticos. Como docentes, nos enfrentamos así a un alumnado heterogéneo no sólo en cuanto al nivel de lengua, sino también en cuanto a las metodologías, dado que éstas difieren de un país a otro.

En un claro intento de solventar esta problemática y de fomentar la motivación hacia una materia que suele ser poco atractiva para los estudiantes por su nivel de complejidad, nuestro primer objetivo consistía en dinamizar la clase. Así, dados los beneficios generalmente asociados al AC, introducir tareas basadas en este tipo de aprendizaje nos parecía una excelente manera de conseguir nuestro propósito, pues suelen favorecer las relaciones sociales y desarrollar el espíritu crítico y la reflexión. Por otro lado, si bien es cierto que al inicio de la actividad hemos podido constatar que una buena parte del alumnado se muestra reticente, ya sea por temor a lo desconocido o por no poseer el nivel mínimo de competencia requerido en lengua francesa (B2 del MCER), no menos cierto es que los estudiantes se sienten más cómodos en las etapas intermedias a medida que se familiarizan con la tarea y que perciben una mejora de sus competencias y habilidades. Nuestra pretensión, además, es que consigan los objetivos programados mediante tareas que los comprometan y los hagan responsables de su aprendizaje.

### *2.1. Objetivos*

De manera más pormenorizada, la actividad colaborativa persigue los objetivos que enumeramos a continuación:

- a) Tomar conciencia de la responsabilidad individual en tanto que cada miembro debe responsabilizarse del rol que le ha sido asignado.
- b) Favorecer la interacción intergrupala de tal manera que las decisiones sean colegiadas.

- c) Apoyarse mutuamente para facilitar el aprendizaje individual y grupal.
- d) Aumentar la motivación hacia la materia.
- e) Probar la eficacia de las actividades colaborativas como técnica de aprendizaje frente a la metodología convencional.
- f) Despertar en el alumnado un espíritu crítico y una conciencia metalingüística, favoreciendo la autonomía necesaria para el buen desarrollo de la actividad.

## *2.2. Metodología*

Para llevar a cabo este estudio, se elaboró un cuestionario (véase anexo I) con el fin de evaluar la actividad de clase, que consistía en una lectura de textos sobre nociones y planteamientos gramaticales de la lengua extranjera, en una presentación oral y en la elaboración de un test, tareas todas ellas desarrolladas en equipo. En una segunda etapa, se extrajeron e interpretaron los datos a partir de la muestra encuestada para conocer las opiniones y el grado de satisfacción generado por la actividad. En el punto 3 se detallan los resultados que se desprenden de las encuestas.

### *2.2.1. Desarrollo de la actividad: instrucciones básicas*

Según los diversos estudios, para garantizar un AC eficiente se requieren grupos de tres a cinco miembros. En palabras de Jacobs (2006: 32) "four members seems to be the most popular size, especially because a foursome can be divided into two pairs [...]. There are few references in the literature to groups larger than six".

En nuestro caso, hemos optado por conformar equipos de cinco miembros, dado que la muestra encuestada abarca 31 estudiantes matriculados en la materia. Se trata de grupos seleccionados alfabéticamente por sus apellidos, ya que "la heterogeneidad de los equipos [...] se considera una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje" (Pujolàs Maset, 2008: 191). Así pues y aún siendo conscientes de sus limitaciones, consideramos oportuno que sea el docente el que se encargue de establecer los grupos. Las instrucciones a seguir se describen a continuación:

1) Asignación de textos de lectura de referencia básica sobre conceptos gramaticales novedosos o susceptibles de generar dudas. Aunque difieren de un grupo a otro, los textos presentan un nivel de dificultad equivalente.

2) Lectura individual de los textos asignados y síntesis. Los miembros de cada grupo leen individualmente el texto y ponen en común los resultados: conceptos, dificultades de interpretación, debilidades y fortalezas, palabras clave.

3) Presentación oral de los textos asignados. Un representante de cada equipo, elegido portavoz, expone las ideas esenciales de su texto a los demás equipos, que toman nota con vistas a la reformulación oral y a la evaluación final.

4) Reformulación oral o recensión de las presentaciones llevadas a cabo. Un nuevo representante de cada equipo (excluyendo al portavoz) da cuenta de una de las exposiciones de clase, indicada por la profesora, y así sucesivamente hasta que todos los equipos hayan intervenido.

5) Evaluación y coevaluación. Cada equipo elabora por escrito cuatro preguntas relacionadas con los contenidos de su texto y tres posibles respuestas. El día indicado cada grupo somete su test a los demás equipos mediante una

presentación en PowerPoint, permitiendo así que el alumnado tenga conocimiento de las preguntas y posibles respuestas a un tiempo. El primer equipo en levantar la mano responde. Si lo hace correctamente se le otorga un punto, en caso contrario le toca el turno al siguiente en levantar la mano y así sucesivamente. Se felicita al equipo con mayor puntuación.

Durante el desarrollo de la actividad, nuestro rol como docente ha sido el de guía y mediadora, tratando de orientar a los estudiantes en todas las fases del proceso, tanto en las clases presenciales como en las sesiones no presenciales. En lo que concierne a la secuenciación de la tarea, se dedicaron cuatro sesiones de cincuenta minutos de clases interactivas dentro del aula, al tiempo que cada grupo era el encargado de organizar sus propias sesiones de trabajo fuera del aula, de las que los miembros darían cuenta en un proyecto final.

### 2.2.2. Valoración del proyecto final

Con vistas a conseguir una total implicación de los estudiantes en la actividad y con el fin de hacerles reflexionar sobre el propio aprendizaje, al término de la experiencia, cada equipo debía hacer entrega de una reflexión crítica sobre el desarrollo del proceso —dando cuenta de sus debilidades y fortalezas— y los resultados adquiridos, según las pautas que detallamos a continuación:

1) Configuración de los grupos: reflexión sobre la idoneidad de seleccionar a los integrantes del equipo según el criterio de la profesora o según criterios de libre elección.

2) Sesiones de trabajo fuera del aula: secuenciación, lugar, duración, organización, temas debatidos, etc.

3) Aportaciones de la actividad colaborativa con relación a los contenidos gramaticales adquiridos y al espíritu crítico.

4) Aspectos positivos y negativos de la tarea: ¿Existe una planificación excesiva?, ¿exige una mayor implicación individual?, ¿requiere un compromiso de tiempo mayor? etc.

5) Tasa de satisfacción global: ¿Recomendarías esta actividad en otras materias o cursos?, ¿en qué nivel y disciplinas?

Así, el proyecto final permite evaluar no sólo la adquisición y/o consolidación de los conceptos gramaticales, tal y como sucede con el sistema clásico de evaluación, sino también las competencias transversales establecidas como objetivos de aprendizaje dentro del marco de Bolonia: el trabajo en equipo, la concisión y el espíritu de síntesis, la capacidad de inferir y argumentar, las estrategias de razonamiento, la capacidad de escucha, la transferencia del conocimiento. En su conjunto, la evaluación de la actividad de clase se lleva a cabo atendiendo a las categorías siguientes: presentaciones orales, observaciones del docente, quiz o test de los equipos y proyecto final. Además, hay que tener en cuenta que la puntuación es única para el grupo y que el comportamiento de cada miembro repercutirá —positivamente o negativamente— en el conjunto grupal.

Podemos adelantar que el resultado de la coevaluación muestra, en general, una buena comprensión de las lecturas por parte del alumnado y, por lo tanto, una adquisición adecuada de los conceptos además de una mayor atención y motivación, especialmente en esta última etapa de la experiencia en la que los estudiantes debían ejercer un rol docente. Los resultados referentes a la

valoración del feedback son asimismo satisfactorios, concretamente en lo que respecta al desarrollo personal y social, tal y como veremos más adelante.

### **3. Resultados de la investigación**

Como se ha indicado más arriba, el instrumento empleado para la recogida de información es un cuestionario que consta de ocho partes diferenciadas, cuatro de las cuales corresponden a criterios considerados prioritarios para conseguir un AC eficiente: responsabilidad individual, apoyo mutuo, interacción social cara a cara, interdependencia positiva. Los demás apartados interrogan sobre la selección de los integrantes del grupo, la experiencia personal y la actividad en sí misma. Las preguntas cerradas se completan con un lote de seis preguntas abiertas relativas a los aspectos positivos y negativos de la actividad (véase anexo I). Así formuladas, permiten obtener información más detallada, como por ejemplo aspectos que se pueden mejorar para que la actividad resulte más atractiva, o actuación de la profesora en el transcurso de la experiencia. Iremos desgranando los datos extraídos del cuestionario con el fin de conocer los aspectos positivos como negativos, si los hubiere, destacados por nuestros informantes.

#### *3.1. Responsabilidad individual y apoyo mutuo*

Los resultados sobre la responsabilidad individual indican que los estudiantes se sienten satisfechos con su aportación al grupo: un 31,6 % opina que ha aportado mucho y un 57,9 % considera que ha aportado bastante, frente a un 10,5 % que dice haber aportado poco. Así pues, un 89,5 % del alumnado tiene una opinión positiva de su aportación individual al grupo, lo que nos hace suponer que la integración en el equipo es alta, pudiendo ser debido a la asunción de responsabilidad individual y colectiva, a un mayor grado de compromiso hacia el grupo e incluso a la toma de conciencia de las capacidades y competencias individuales.

En lo que respecta al apoyo mutuo, las opiniones son positivas (un 31,6 % considera haber apoyado mucho a su equipo y un 42,1 % bastante), y sólo un 15,8 % dice haber apoyado poco a sus compañeros de grupo. En menor medida, aunque con un porcentaje por encima de la media (57,9 %), más del doble de los estudiantes considera haber ayudado a mejorar las habilidades de los demás integrantes del grupo, mientras que un 36,8 % tiene la percepción de haber contribuido poco. Destaca, por lo tanto, la buena valoración que el alumnado tiene de su propio trabajo dentro del grupo, dado que son mayoría los que consideran que su actuación ha sido determinante en la obtención del resultado final. Así pues, la percepción que el estudiante tiene de su aportación y apoyo al equipo es, en términos generales, positiva.

#### *3.2. Interacción social e interdependencia positiva*

Con respecto a la interacción social cara a cara, se aprecia un nivel de satisfacción medio alto en la muestra encuestada. Así, más del doble de los informantes dice sentirse cómodo con las confrontaciones (un 42,1 % lo está bastante y un 15,8 % mucho). Este dato es confirmado por otro ítem que interroga sobre lo siguiente: ¿Te has sentido atacado o limitado? Es destacable el hecho de que un 63,2 % considera no haberse sentido nada atacado y un 31,6 % sólo un poco, frente a un 5,3 % del alumnado que dice haberse sentido muy atacado o limitado. Esto podría ser debido tanto a un posible malestar generado

dentro del grupo, causado previsiblemente por una apatía o falta de motivación en alguno de los miembros, rencillas personales derivadas de la convivencia en el aula, etc., como a las propias capacidades de los integrantes del equipo, que podrían ver limitadas sus habilidades por timidez, falta de estima personal o una menor capacidad de razonamiento crítico.

En términos generales, la muestra encuestada se siente cómoda trabajando en equipo, interrelacionando con sus compañeros, lo cual fomenta el interés por la actividad, convirtiéndola en agradable y motivante. Así lo refleja asimismo el apartado que interroga sobre el grado de consecución de los objetivos como grupo. Un 73,7 % y un 26,3 % de los aprendices responden "bastante" y "mucho" respectivamente, lo que significa que la totalidad de los encuestados manifiesta su plena satisfacción con respecto a este ítem. Sin embargo, cuando se les cuestiona sobre la posibilidad de alcanzar mejores resultados con otro equipo, las respuestas varían, desde un 10,5 % de informantes que considera que no lo habría hecho mejor, hasta un 26,3 % que responde que podría haber logrado mayores resultados si los integrantes hubiesen sido otros. Así pues, si bien el 100 % del alumnado tiene la convicción de que el grupo ha conseguido los objetivos fijados al inicio de la experiencia, cerca del 50 % intuye que los resultados hubieran sido mejores con otros miembros. Esto parece indicar que los estudiantes se sienten identificados como grupo, se apoyan mutuamente, intercambian opiniones en el transcurso de la tarea y se esfuerzan en lograr un trabajo conjunto eficiente, incluso en casos en los que los integrantes apenas se conocen. Con todo, los datos reflejan que algo menos de la mitad de los informantes preferiría trabajar con otros compañeros, generando en ellos la percepción de que los resultados hubiesen sido más positivos. Más allá de la idoneidad de los grupos y su configuración (véase 3.3.), la interdependencia es vista como una característica positiva del AC (Baudrit, 2012). Así, los estudiantes logran los objetivos fijados en la actividad docente, mediante la interacción y el intercambio de opiniones, sin mermar el funcionamiento grupal.

### *3.3. Selección de los grupos*

En lo referente a la configuración de los grupos, las opiniones están balanceadas entre quienes dicen que debe ser el docente el encargado de distribuir a los estudiantes (un 52,6 %) y quienes optan por una libre elección (47,4 %), tal y como refleja la siguiente gráfica:

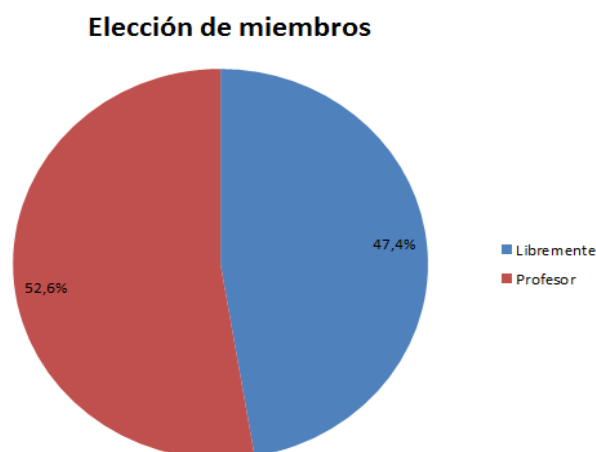


Tabla 1. Selección de los grupos

Los que se muestran favorables a una selección impuesta por el docente argumentan que facilita la integración y las relaciones sociales, es una forma de conocer a los compañeros de clase y de hacer nuevas amistades, ayuda a contrastar métodos de trabajo, y fomenta el interés por la tarea dado que la aproxima a una realidad profesional en la que los grupos de trabajo suelen ser impuestos. En contrapartida, los estudiantes que prefieren seleccionar su propio grupo argumentan una mayor comodidad a la hora de trabajar, debido a que los grupos suelen ser homogéneos dado que la distribución se hace por amistad o afinidad, un nivel de lengua específico, una capacidad de trabajo y esfuerzo equivalentes, o incluso por haber realizado tareas conjuntas previas con resultados satisfactorios. En nuestra opinión, tal y como señalan Jonhson et al. (1999: 45) "El procedimiento menos recomendable para distribuir a los alumnos en grupos es dejar que ellos mismos lo hagan", pues suelen distraerse de la tarea y se les impide ampliar su círculo de relaciones. Así pues, es el docente quien, en nuestra opinión, debe establecer los grupos, con el propósito de evitar distracciones y desequilibrios que podrían generarse con los alumnos excluidos (los que no fueron elegidos por ningún compañero). Se trata de evitar que estos alumnos se sientan relegados, ya que los motivos de su aislamiento pueden ser variados: nivel inferior de rendimiento, menor capacidad de aprendizaje, menor competencia lingüística en la lengua extranjera, reciente incorporación, etc. En general, se observa que los estudiantes de mayor rendimiento optan por una configuración grupal establecida por el docente, quizá debido al hecho de que siendo más reflexivos y analíticos aprovechan las ventajas de un agrupamiento impuesto, ya que no están seguros de si su propia elección habría sido más acertada.

Una variante útil a los grupos seleccionados por el docente, pero teniendo en cuenta igualmente las preferencias de los estudiantes, podría ser el de conformar grupos con uno o dos compañeros elegidos libremente y otros dos o tres elegidos por el docente. Así, los equipos podrían redundar en un mayor equilibrio y seguir siendo igualmente heterogéneos, tal y como pretendemos (véase supra 2.2.1.).

### 3.4. Experiencia personal con AC

En cuanto a la experiencia personal con el AC, la siguiente gráfica arroja resultados positivos con respecto a los ítems que interrogan sobre la comprensión de la materia y la mejora del rendimiento. Un 78,9 % considera que la actividad ha facilitado la comprensión de los conceptos y un 52,6 % percibe que su rendimiento ha mejorado.

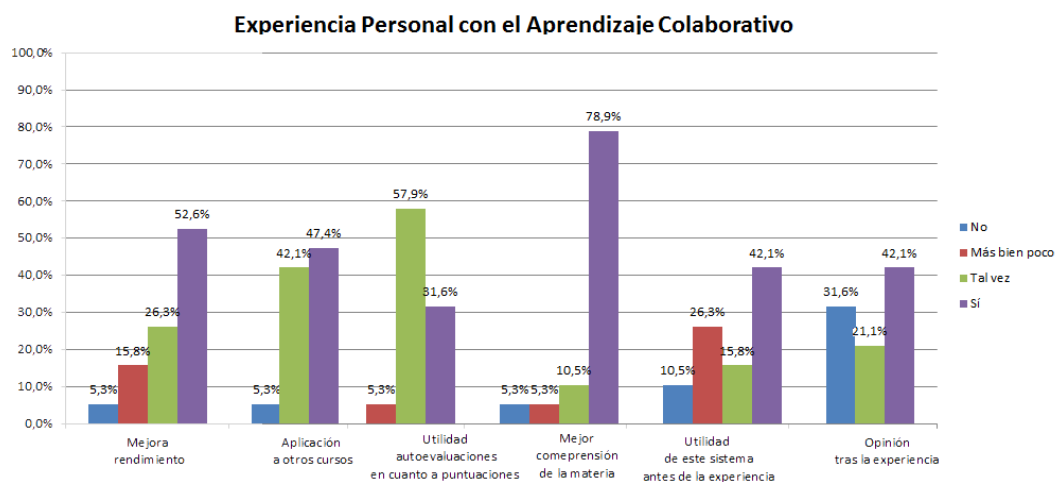


Tabla 2. Experiencia personal con el AC



Contando los informantes que responden "tal vez" y que, por lo tanto, se muestran vacilantes, los datos son aún más destacables: un 89,4 % considera haber mejorado su comprensión de la materia y un 78,9 % su rendimiento. Además, un 89,5 % opina que las autoevaluaciones son más bien útiles para mejorar el aprendizaje. Un 47,4 % afirma que la experiencia debería aplicarse a otros cursos y un 42,1 % sólo tal vez, elevando la cifra a un 89,5 % de la muestra encuestada que se manifiesta a favor de extrapolar la actividad a otros cursos y materias.

Los datos son algo menos positivos con los ítems que interrogan sobre la utilidad del AC antes y después de la experiencia, ya que en la etapa previa al desarrollo de la actividad, un 10,5 % no la considera útil y un 26,3 % más bien poco, destacando el hecho de que un 31,6 % sigue sin percibir su utilidad al término de la experiencia y un 21,1 % sólo tal vez, lo que refleja las dudas de algo más del 50 % de los encuestados sobre la conveniencia de esta metodología. Las opiniones menos favorables (31,6 %) podrían deberse al hecho de que la actividad supone para el alumnado un trabajo constante y exigente, una dedicación de tiempo mayor al de otras actividades, y por lo tanto un mayor esfuerzo cognitivo (véase tabla 3), que puede traducirse en desinterés o desmotivación. Esto suele ser así en los estudiantes más tradicionales, que abogan por el método clásico, y que se resisten a enfrentarse a nuevos retos, especialmente si les generan una mayor carga de trabajo, por lo que tienden a adaptarse con dificultad a las nuevas metodologías docentes. Con todo, contando los que perciben que "tal vez" la actividad les resulte útil tras la experiencia, una amplia mayoría de la muestra encuestada (63,2 %) se siente satisfecha con la experiencia llevada a cabo. Destaca el hecho de que un 42 % responde positivamente sobre la eficacia de este tipo de actividades previa y posteriormente a la experiencia, posiblemente por haberlas puesto en práctica anteriormente o porque la actividad sometida a prueba los habría ayudado a reafirmarse en sus convicciones sobre la utilidad de incluir el AC como metodología docente.

### *3.5. Sobre la actividad en sí misma*

La gráfica siguiente arroja unos resultados muy positivos sobre la actividad colaborativa en sí misma (tabla 3). Frente a un 21,1 % que estima que es poco o nada motivadora y un 26,3 % que es poco novedosa, un revelador 78,9 % considera que es motivadora (un 52,6 % percibe que lo es bastante y un 26,3 % mucho) y un 73,7 % que es novedosa (un 42,1 % opina que lo es bastante y un 31,6 % mucho). Por ejemplo, según algún estudiante "El hecho de que el resto del grupo dependa en cierta medida de ti y tú de ellos ayuda a no dejarse llevar demasiado por la vagancia, si el trabajo es individual cuesta más ponerse con él".

Asimismo un 84,2 % opina que las lecturas son acordes al nivel de conocimientos del alumno (un 68,4 % dice que lo son bastante y un 15,8 % mucho) a la vez que está de acuerdo con el tiempo dedicado a la actividad, que considera suficiente. Es cuasi unánime la respuesta positiva al ítem que interroga sobre un mayor esfuerzo cognitivo ejercido durante la actividad (89,4 %), frente a un 5,3 % que responde negativamente. Un destacable 84,2 % señala su interés por el quiz de una forma proporcional: un 42,1 % muestra bastante interés y un 42,1 % mucho, lo que refleja que el alumnado se siente especialmente motivado en esta última etapa de la actividad, en la que ha de asumir temporalmente un rol docente. Así, el hecho de integrar el aprendizaje gramatical de una lengua extranjera desde una perspectiva diferente y, por lo

general, desconocida, les haría experimentar a los estudiantes una sensación de logro, elevando la confianza en sí mismos y la autoestima.

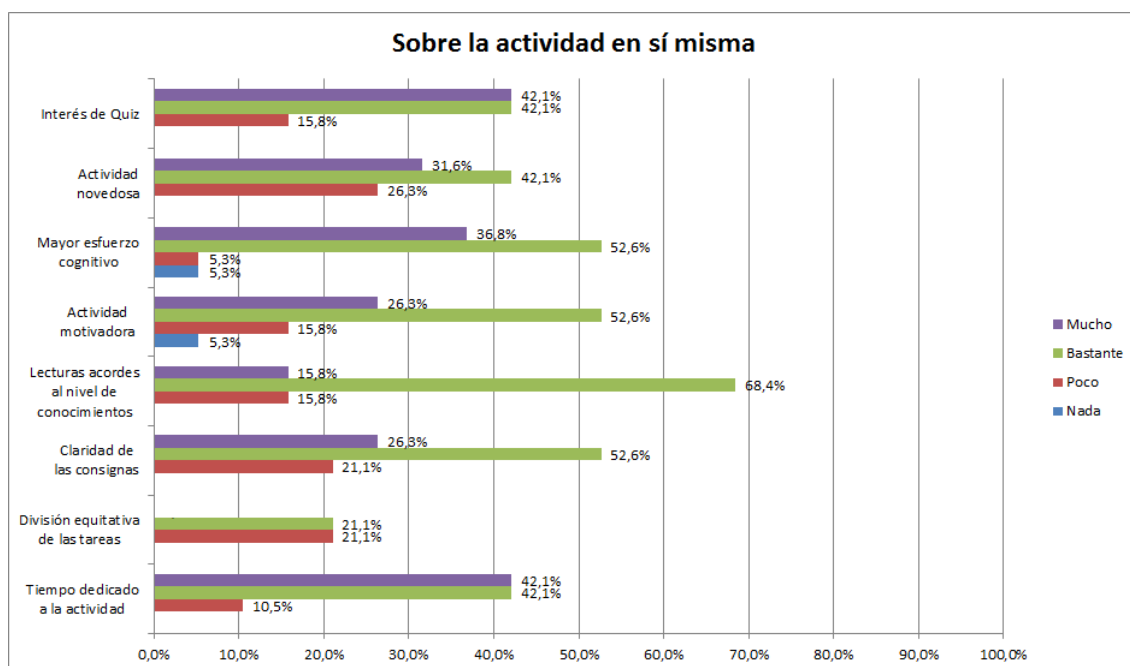


Tabla 3. Grado de satisfacción con respecto a la actividad de clase

Son bastantes los autores que nos recuerdan los efectos beneficiosos de la evaluación de los integrantes del grupo a sus compañeros (Topping, 1998; Barfield, 2003; Watkins, 2004, citados por Morales Vallejo, 2008b). Como apuntan Johnson et al. (1999: 128-129) "La participación de los alumnos en la tarea de evaluar tiene muchos efectos importantes sobre el aprendizaje que no podrían lograrse de ningún otro modo [...]. También promueve un nivel más elevado de razonamiento y aumenta el grado de compromiso de los alumnos respecto del aprendizaje de sus compañeros".

El excelente resultado del ítem 1 ("interés del quiz") viene a confirmar los efectos positivos citados, especialmente en los ámbitos afectivo y social, ya que todo parece indicar que esta fase de la actividad sirve a la gran mayoría de los estudiantes de aliciente y estímulo para emprender nuevos retos con más seguridad y atrevimiento.

#### 4. Conclusiones

Los resultados observados en las gráficas muestran, en términos generales, que el alumnado se siente satisfecho con la experiencia llevada a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2013/2014 en el GLLM. La introducción del AC en la asignatura Gramática Francesa 3 ha generado opiniones positivas en la muestra encuestada, que se traducen en interés y motivación hacia una materia que en un principio los estudiantes rehúyen por su excesivo formalismo. Las ventajas percibidas por los informantes al término de la experiencia apuntan a una mayor capacitación para el trabajo en grupo y una mayor conciencia de la responsabilidad individual, a la vez que fomenta la actitud colaborativa, es decir, los valores de respeto y tolerancia, así como la interacción y las relaciones sociales, que deriva en una mejor y mayor predisposición al aprendizaje de gramática de la lengua extranjera. Asimismo, el AC facilita la comprensión de la

materia (89,4 %) y la fijación de conceptos, mejora el rendimiento académico (78,9 %), al tiempo que es una actividad motivante (78,9 %) e innovadora (73,7 %). En general, se observa que es una actividad útil para la consecución de un aprendizaje eficiente (63,2 %), si bien algo menos de un cuarto de los estudiantes (21,1 %) la percibe sólo como herramienta potencialmente útil.

Así pues, el grado de satisfacción con respecto a la actividad llevada a cabo como metodología docente es alto, si bien se apuntan matizaciones o aspectos problemáticos que son: una mayor implicación de tiempo en la organización, preparación y desarrollo de la actividad tanto para el docente como para el alumnado; un mayor esfuerzo cognitivo requerido durante el transcurso de la actividad; un mayor esfuerzo de adaptación a los compañeros de grupo; dificultad de los equipos para concertar reuniones de trabajo fuera del aula y opiniones fragmentadas en relación a la selección de los grupos colaborativos, destacando ligeramente los que prefieren una configuración grupal impuesta (52,6 %) frente a los que optan por una libre conformación de los equipos (47,4 %).

A pesar de los buenos resultados que arroja la experiencia de clase, se hace preciso introducir medidas correctoras que redunden en una mejora de los problemas detectados. Con tal fin, se podría centrar la actividad en una o dos tareas básicas, evitando etapas intermediarias tales como la reformulación oral, lo que generaría una dedicación de tiempo menor a la tarea y, por tanto, un menor esfuerzo cognitivo. Asimismo, tal y como ya hemos apuntado más arriba, el hecho de conformar los equipos otorgando a los estudiantes libertad para elegir a alguno de sus compañeros, les conferiría un mayor protagonismo desde el inicio, que podría resultar en una mayor confianza en uno mismo y un interés aún mayor hacia la tarea. Igualmente sería deseable promover este tipo de actividades desde el primer curso académico para garantizar la adaptación progresiva a esta metodología docente, así como fomentar el uso de las plataformas virtuales y las redes sociales como herramienta de trabajo cooperativo fuera del aula.

Con una planificación adecuada, el AC es en términos generales un buen recurso favorecedor de un aprendizaje eficiente de la lengua extranjera, extrapolable a cualquier disciplina, siempre y cuando el docente establezca un grado de compromiso máximo con la actividad cooperativa y una motivación constante para su correcto desarrollo. Como puede verse, la tarea no es ni mucho menos sencilla.

## **5. Referencias bibliográficas**

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruselas: De Boeck Supérieur.

Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.* Traducción de Carolina Ballester Meseguer. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

De la Cerda Toledo, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas.* Barcelona: Graó.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O'Malley, C. (1996). L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaboratif. En E. Spada y P. Reiman (eds.), *Learning in Humans and Machine: toward and interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Traducido por A. Midenet. Oxford: Elsevier.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, XXIII, 1, 161-188. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/39108/37721>.

Hernández Martín, A. y Olmos Migueláñez, S. (eds.) (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Jacobs, G. M. (2006). Issues in implementing cooperative learning. En S. G. McCafferty, G. M. Jacobs y A. Ch. DaSilva (eds.), *Cooperative learning and second language teaching* (pp. 30-46). Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M. y DaSilva, A. C. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Morales Vallejo, P. (2008a). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro.

Morales Vallejo, P. (2008b). Estrategias para evaluar y calificar el *producto* del equipo: cómo diferenciar las calificaciones individuales. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 151-169). Barcelona: Octaedro.

Prieto Navarro, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje colaborativo*. Barcelona: Graó.

Slavin, R. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 29-37.

Torrego, J. C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.

**Anexo I. Cuestionario sobre AC en la asignatura de Gramática Francesa 3**

<b>Responsabilidad Individual</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
¿Cuál consideras que es tu grado de aportación al grupo?				
¿Crees que podrías haberlo hecho mejor?				
<b>Apoyo Mutuo</b>				
¿Cómo consideras tu apoyo a los demás miembros del grupo?				
¿Crees que has ayudado a mejorar las habilidades de tus compañeros?				
<b>Interacción social cara a cara</b>				
¿Estás cómodo/a con las confrontaciones que surgen en la toma de decisiones?				
¿Te has sentido atacado/a o limitado/a en la toma de decisiones?				
<b>Interdependencia Positiva</b>				
Como grupo, ¿habéis conseguido la meta que os propusisteis?				
¿Podrías haber conseguido un mejor resultado con un grupo formado por otros miembros?				
	<b>Libremente</b>		<b>Profesor</b>	
¿Cómo elegirías a los miembros del grupo, libremente o a la voluntad del profesor?				

**Experiencia personal con el Aprendizaje Colaborativo**

	<b>No</b>	<b>Más bien poco</b>	<b>Tal vez</b>	<b>Sí</b>
¿Crees que este sistema ha mejorado tu rendimiento?				
En otros cursos, ¿crees que se debería aplicar este método?				
¿Son útiles las autoevaluaciones en cuanto a la veracidad y justicia de vuestras puntuaciones?				
¿Te ha ayudado a entender mejor la asignatura y sus conceptos básicos?				
¿Te parecía útil este sistema antes de utilizarlo?				
Tras la experiencia, ¿sigues opinando lo mismo?				

**Sobre la actividad de clase**

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
¿Consideras que el tiempo dedicado a la actividad es suficiente?				
¿La actividad está dividida de forma equitativa?				
¿Son claras las consignas relativas al AC?				
¿Las lecturas son fáciles/difíciles?				
¿Corresponden a tu nivel de conocimientos?				
¿La actividad es motivante?				
¿Requiere un esfuerzo cognitivo mayor que otras actividades?				
¿Es una actividad novedosa?				
Te ha resultado interesante el Quiz elaborado por el grupo?				

**Preguntas Abiertas**

- 1) ¿Cuál crees que fue la parte más sencilla de la actividad?
- 2) ¿La actividad es motivadora? Justifica tu respuesta.
- 3) ¿Qué añadirías/cambiarías para hacer que la actividad sea más interesante?
- 4) ¿Cuál crees que fue la parte más complicada de la actividad?
- 5) ¿Crees que hay algo que la profesora podría cambiar para mejorar su actuación?
- 6) ¿Prefieres este sistema al sistema clásico de aprendizaje mediante clases magistrales?