

# **APORTACIONES DEL « CONSTRUCTIVISMO » DE VYGOTSKY A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Iria Vázquez Mariño  
Faculté des Sciences et Technologies  
Université de Lille 1  
iria\_marino@hotmail.com

## **RESUMEN**

En esta comunicación veremos brevemente cuáles son los principios más importantes del denominado “constructivismo” de Vygotsky, e intentaremos explicar cómo, a partir de estas ideas, se han promovido nuevos modelos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. A continuación veremos cuáles son las características de estos tipos de aprendizaje, y para terminar mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas en el contexto de la enseñanza del español, sirviéndonos de estos nuevos modelos de aprendizaje para intentar confirmar si, como dice Vygotsky, “la lengua se aprende mejor en sociedad”.

**Palabras clave :** constructivismo, Vygotsky, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo.

## **RÉSUMÉ**

Dans cette communication nous nous proposons de présenter les principes les plus importants de ce qui est connu sous le nom de « constructivisme de Vygotsky », et d’expliquer comment, à partir de cette théorie, sont apparus de nouveaux modèles d’enseignement dans les cours de langue étrangère, comme l’apprentissage coopératif et l’apprentissage collaboratif.

Nous verrons ensuite quelles sont les caractéristiques de ces types d’apprentissage, et nous présenterons pour terminer quelques exemples d’application didactique pour l’enseignement-apprentissage de l’espagnol langue étrangère. Il s’agira de vérifier l’affirmation de Vygotsky selon laquelle, « la langue est mieux apprise en société ».

**Mots-clés :** constructivisme, Vygotsky, apprentissage collaboration, apprentissage coopératif.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde que se empezó a estudiar el paradigma comunicativo de la lengua, se comenzó a reforzar la idea según la cual la función primaria del lenguaje era la comunicación. Es evidente que los individuos hablamos para decirnos algo, para poder comunicarnos, y esta forma de comunicación que es el habla, es un producto social que deriva del pensamiento. Todos los procesos como el lenguaje, el razonamiento y la comunicación se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Este proceso de internalización es profundamente estudiado por los constructivistas y en los últimos tiempos ha cobrado bastante importancia a la hora de enseñar y aprender lenguas, esto es, de que los estudiantes adquieran la habilidad de interactuar por medio del lenguaje.

De esta manera, según sus teorías, los estudiantes de lenguas siguen un proceso de adquisición que se va desarrollando gracias a la interacción social con otros individuos. Así, la lengua es el instrumento que utilizamos para comunicarnos y de esta forma, interactuar socialmente. Y de este proceso comunicativo, se pueden extraer las etapas y procesos básicos de aprendizaje de una lengua extranjera y aplicarlos a las clases de ELE.

En esta comunicación veremos brevemente cuáles son los principios más importantes del denominado “constructivismo” de Vygotsky, e intentaremos explicar cómo, a partir de estas ideas, se han promovido nuevos modelos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.

A continuación pasaremos brevemente a considerar en qué medida estos dos tipos de aprendizaje pueden ayudar a aprender una lengua extranjera como el español, contrastando sus diferencias y también poniendo en común sus semejanzas para intentar comprender qué aporta a la mejora del aprendizaje de lenguas el uso de estos nuevos modelos de aprendizaje.

Para terminar, mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas en el contexto específico de la enseñanza del español, sirviéndonos de estos nuevos modelos de aprendizaje para intentar confirmar si, como dice Vygotsky, *“la lengua se aprende mejor en sociedad”*.

## 2. VYGOTSKY Y EL “APRENDIZAJE SOCIAL”

Lev Vygotsky es el exponente más claro de las modernas teorías constructivistas. Este autor, quien se preocupó por estudiar cuáles eran los procesos de adquisición del aprendizaje en los niños, propugnaba que el aprendizaje es una construcción en común entre el niño y el adulto, y que la herencia (sin duda un factor a tener en cuenta), no es lo más importante en la adquisición del lenguaje, sino que se necesita la contribución del entorno social como forma de aprendizaje.

Los principios más importantes del constructivismo son los conceptos de aprendizaje y desarrollo social, la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje en contextos significativos.

Vygotsky destaca primeramente que la comunidad y el medio social posee el papel principal en el aprendizaje y lo que rodea al estudiante afecta a cómo éste ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto cómo aprende. Para él el aprendizaje no es sólo un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino que es una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada puesto que es un proceso activo por parte del propio estudiante quien debe construir su conocimiento a partir de su experiencia, y es gracias a esta última como adapta la información nueva a los conocimientos ya adquiridos. Como añade Payer (2005), el estudiantes construye su “propia comprensión en su propia mente”. Así, el conocimiento será el resultado del proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiéndose este medio como algo no sólo físico, sino también social y cultural.

“Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo, ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.” (Abott, 1999)

El constructivismo afirma que “nada viene de nada”, y que un conocimiento viene siempre de un conocimiento previo. Según esto, cuando una persona aprende algo nuevo, lo va incorporando a sus experiencias anteriores y a sus propias estructuras mentales. (Payer, 2005)

El constructivismo no espera que el estudiante recupere los conocimientos organizados en la mente intactos como preconiza el cognitivismo, sino que lo más importante es que pueda crear y comprender nueva información y conocimientos por medio del denominado “*andamiaje*” de conocimientos previos que se adaptan a los nuevos. De

hecho, como dicen Grennon y Brooks, (1999) *“el constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar y transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas”*.

## **2.1 Aprendizaje y desarrollo social**

El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en relación con la adquisición del lenguaje fue el primer modelo basado en el proceso natural de desarrollo. Según este modelo, el aprendizaje es un medio para fortalecer este proceso utilizando herramientas que han sido creadas por la cultura. Estos instrumentos o herramientas a su vez amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

Mientras que para Piaget, desde una visión cognitivista, lo que el niño aprende depende de su nivel cognitivo, para las teorías constructivistas de Vygotsky el desarrollo va a estar condicionado por el aprendizaje social. Como ejemplo, afirma que un estudiante que tenga en su vida más oportunidades de aprender que otro (porque vaya a la escuela, se relacione con otros estudiantes, con docentes que le ayuden en su proceso de aprendizaje, etc.), adquirirá más información y también un mayor desarrollo cognitivo. Por eso, según Vygotsky, el desarrollo cognitivo irá aumentando según el medio social en el que se encuentre el estudiante y no al contrario como afirma Piaget.

Entre las herramientas de las que se hablaba anteriormente, la más importante para el aprendizaje en los supuestos constructivistas es sin duda el lenguaje. Puesto que el ser humano construye su conocimiento no sólo porque se trate de una función natural sino también porque los humanos están acostumbrados a construir a través del diálogo continuo con otros. Como decía Vygotsky (1978), *“la contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua”*.

Como explicamos, para las teorías constructivistas, la interacción social en el aprendizaje es lo más importante. Esto ha producido que gracias a la contribución de Vygotsky el aprendizaje se ve no como una actividad individual, sino sobre todo social. Para desarrollar este proceso de aprendizaje existen mecanismos de carácter social que lo estimulan y lo favorecen; un ejemplo de esto serían las discusiones en grupo, que

potencian el poder de argumentación y la discrepancia entre alumnos que tienen el mismo nivel de conocimiento en un tema.

## **2.2 Zona de desarrollo próximo**

Para Vygotsky, lo más importante de la educación es que garantice al aprendiente (al niño) las herramientas, las técnicas y operaciones intelectuales que le permitan adquirir conocimientos. Esta educación de la que habla debe “estar orientada hacia la zona de desarrollo próximo a la cual el niño va accediendo progresivamente con el apoyo del adulto”. Para Vygotsky, este adulto, que en el caso particular de la enseñanza de lenguas tendría relación con el papel del profesor y en ciertos casos con otros compañeros, es participante en las construcciones comunes y además, organizador del aprendizaje. Entonces, este es un aprendizaje que está determinado socialmente, y que se produce en un contexto para el crecimiento a través de la ayuda (Payer, 2005).

*“Se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo”.* (Frawley, 1997)

En este contexto del que hablamos, la zona próxima de desarrollo sería la distancia entre el nivel real de desarrollo del estudiante cuando comienza la formación o se establecen los objetivos de una tarea y el nivel que tendrá al final de ésta. Así pues, el resultado dependerá de si es o no capaz de solucionar de manera independiente los problemas a los que se enfrente, o bien si para ello el estudiante necesita la ayuda del adulto/profesor o bien de otros compañeros, lo que se conoce como “nivel de desarrollo posible”.

Según Payer (2005), la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial que puede alcanzar el estudiante, determinado por la capacidad de resolver independientemente del problema. Por otro lado, según este autor, hay tres tipos de capacidades para resolver un problema, y éstas a su vez están relacionadas con la zona de desarrollo próximo: primero, aquéllas que el estudiante es capaz de resolver por sí solo, en segundo lugar las que no consigue hacer ni siquiera con ayuda y finalmente las que sí resuelve pero con ayuda de otros.

*“Zona de desarrollo próximo = diferencia entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con ayuda de un adulto”.* (Ivi Ivan, 1994)

### **2.3 Aprendizaje en contextos significativos**

En relación al concepto de aprendizaje significativo, autores como Méndez (2002) han estudiado cómo el constructivismo de Vygotsky destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. Así las teorías constructivistas consideran el aprendizaje como una actividad personal inserta en contextos funcionales, significativos y auténticos que se apoya en lo que los constructivistas denominan “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Este modelo propugna un “constructivismo situado” (se entiende en un contexto concreto) porque solamente en un contexto social se consigue un aprendizaje significativo.

En este aprendizaje significativo se da un énfasis especial al rol del profesor puesto que, según los cognitivistas, las habilidades de los estudiantes se desarrollan “de manera natural” y esto se produce a través de lo que el constructivismo llama “rutas” de descubrimiento. Con referencia a esta manera natural de aprender en la que la interacción social tiene un papel destacado, Piaget consideraba que el objetivo de la interacción social era poder estructurar y construir el sistema cognitivo, mientras que, por el contrario, para el constructivismo, la finalidad de que los estudiantes interacciones sería simplemente el poder estructurar significados.

En todo caso, este conocimiento debe ser significativo para que los estudiantes puedan organizar bien la información y relacionarla con el conocimiento que ya existe en la memoria. Este aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante, que construye su propio conocimiento, relaciona lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee. Estos significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, los cuales los modifica y los enriquece, y se va produciendo un aprendizaje basado en los conocimientos que ya posee el estudiante.

### **3. NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE**

Como hemos dicho en los apartados anteriores, la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo surgen de la pedagogía constructivista en la cual se considera la educación como un proceso de construcción social. El constructivismo a su vez surge de las aportaciones de Piaget y sus teorías del aprendizaje, de la

importancia de la interacción social en la educación que propone Vygotsky (1974) y de la teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, que no trataremos en este artículo. Según la teoría constructivista, el conocimiento es una construcción del ser humano y para llegar a este conocimiento se recurre a los conocimientos previos que cada ser humano posee de antemano. Desde este momento, surgirán nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el trabajo en grupo contemplado desde diferentes puntos de vista que trataremos a continuación.

### **3.1 Aprendizaje cooperativo y colaborativo**

El aprendizaje cooperativo fue un movimiento que surgió en los años 80 del pasado siglo, y que, derivando del constructivismo, defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento. Según la definición de David W. Johnson y Robert T. Johnson, la cooperación consiste en varios individuos que trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Pero también señalan que el hecho de juntar a varias personas en la misma aula y decir que es un grupo no implica que se trate de un grupo cooperativo.

En una situación cooperativa, los participantes de los grupos, que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes. Los objetivos de los individuos son complementarios, de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo.

En el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre los estudiantes, la actividad y el profesor como orientador de ésta última y de la misma manera como ayuda para los estudiantes. En este tipo de aprendizaje el profesor respeta e intenta potenciar la actividad constructiva del alumno, garantizando que se produzca el proceso de “andamiaje” del que habla Vygotsky y de esta manera se produzcan el desarrollo cognitivo apropiado. Entonces, el docente organiza las actividades para que exista una negociación de significados en relación con lo que se hace y se dice y que los estudiantes sean conscientes de qué están aprendiendo y para qué.

Williams y Burden (1999) añaden que los estudiantes adquieren el idioma a través de la comunicación significativa. Se origina entonces un proceso de interacción, negociación y transmisión de significados en diferentes situaciones.

*“El aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo”.* (Eggen y Kauchak, 1999)

Las características principales de estos tipos de aprendizaje son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula. Esto es, cada alumno es responsable de una parte del trabajo y de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante. De esto último se genera lo que se denomina “interdependencia positiva”, un principio según el cual los estudiantes están unidos los unos a los otros, puesto que cada uno tiene algo que hacer para lograr los objetivos de la tarea, de manera que entre los estudiantes se produce una colaboración positiva para entre todos realizar el trabajo común y alcanzar los objetivos. Por eso como señala Landone (2004), se fomenta la formación de destrezas cooperativas y estrategias para que los estudiantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual, esto es, se fomentan las habilidades de colaboración, ayudando los estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal. El tutor no es la fuente de información. Hay una gran interacción de los participantes así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige colaboración por encima de la competición.

### **3.2. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo**

Como decíamos anteriormente, el aprendizaje colaborativo se tiende a confundir con el aprendizaje cooperativo. Pero entre estos dos modelos de aprendizaje existen algunas diferencias básicas, centradas en la responsabilidad del proceso de aprendizaje, la distribución de tareas, los objetivos, tipos de procesos, etc.



El aprendizaje cooperativo será estructurado por el profesor, quien hace la división de tareas entre los que forman el grupo (Dillenbourg, 1996), mientras que en el aprendizaje colaborativo son los propios estudiantes los que deciden quién hace qué. En el aprendizaje cooperativo, cada estudiante es responsable de encontrar la solución a una parte de la tarea. Cada alumno se ocupa de una parte y luego se ponen en común los resultados. Por el contrario, en el aprendizaje colaborativo tienen que estar comunicándose, “negociando” para llegar a un resultado común final.

De esta manera, el grupo cooperativo es más formal: consiste en grupos pequeños de tres a seis personas, que normalmente establece el profesor en una clase de estudiantes con nivel heterogéneo tanto en edad, nivel de conocimientos o habilidades sociales y cooperativas. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo consiste en el trabajo en grupos, de dos a cuatro estudiantes, donde existe una responsabilidad tanto individual como de grupo donde hay que interaccionar para lograr el éxito final. Los grupos de estudiantes suelen ser más homogéneos que en el aprendizaje cooperativo, de manera que se pueda dejar más libertad a cada grupo y ceder la responsabilidad a los participantes. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de lenguas, se podría dar en una clase de estudiantes donde la mayoría tiene la misma nacionalidad y edad.

Entre ambos tipos de aprendizaje hay algunos puntos en común, como el hecho de que cada participante asume su responsabilidad de cómo y qué quiere aprender, según sus habilidades, intentando aportar lo mejor de sí mismo para conseguir un buen resultado final, negociando en mayor o menor medida el proceso con el profesor y/o sus compañeros. Así todos los participantes se preocupan del éxito colectivo, pues este depende del éxito individual.

Por otro lado, el papel del profesor cambia del modelo tradicional (*triangular*) del que hablamos antes – profesor, estudiante, contenido – a un papel donde lo que tiene que hacer es apoyar las decisiones de sus estudiantes y ayudarles en lo que necesiten. En general, se podría decir que el profesor “interviene sin intervenir” (Landone, 2004), puesto que tiene el deber de estimular a los estudiantes para que quieran aprender, aunque sí es cierto que normalmente en el aprendizaje cooperativo, el profesor impone una serie de reglas o normas gracias a las cuales se facilitará el trabajo de los estudiantes y que asimismo se mantendrán todo a lo largo del trabajo de grupo. En cambio, en el aprendizaje colaborativo, estas reglas no tienen por qué ser tan rígidas, y durante el proceso se pueden ir aumentando, restringiendo y simplemente cambiando según se vaya avanzando en la tarea.

### **3.3. Ventajas e inconvenientes**

Las ventajas que podemos encontrar en este modelo de aprendizaje son, con toda evidencia, el hecho de que los estudiantes estarán desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje, recibiendo retroalimentación continua, tanto del profesor como del resto de sus compañeros de grupo, además de que se logra una mayor motivación en los estudiantes al tener ellos objetivos comunes y responsabilidades compartidas.

El hecho de que estos tipos de aprendizaje no correspondan exactamente a lo que se conoce como modelos tradicionales (modelo competitivo y modelo individualista) favorece el rendimiento de los estudiantes y les motiva a aprender. En los modelos tradicionales cada estudiante compite con el resto para sacar mejores notas o bien por su propio beneficio personal, de manera que al trabajar en grupo, normalmente se generan actitudes más positivas hacia el aprendizaje en sí, hacia los docentes y entre los mismos estudiantes.

Por otro lado, algunos autores como Vadillo y Klinger (2004), refiriéndose a la enseñanza del inglés, señalan que los trabajos en grupo fomentan la comunicación, la convivencia social y la interacción. Los estudiantes colaboran y se preocupan de que todos los participantes del grupo puedan cumplir lo pactado, intercambiando información, recursos, apoyo y ayuda cuando es necesario, lo que genera un mayor estímulo hacia la tarea para lograr una meta común y fomenta asimismo las estrategias de aprendizaje.

El inconveniente con el que puede encontrarse un profesor cuando intente aplicar este tipo de enseñanza en el aula es que, al tratarse de modelos particulares, que se salen del típico modelo tradicional de enseñanza donde el profesor habla y los estudiantes escuchan, puede ser al principio complicado que todos los estudiantes se encuentren a gusto. Para conseguir que todos los estudiantes estén de acuerdo con el método presentado por el profesor, es imprescindible que desde el primer momento el docente explique en qué consisten las tareas del curso, cuáles son los objetivos y cómo pueden hacerlo. El estudiante debe tener claro que cuenta con el profesor cuando tenga dudas y cuestiones, y que éste le ayudará en lo que necesite.

## **4. TIPOS DE ACTIVIDADES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

### **4.1. Fases del aprendizaje en grupo.**

En todo tipo de actividades cooperativas o colaborativas, se producen una serie de fases para realizar los objetivos principales de la tarea, de las cuales el profesor tiene que ser consciente para que, como decíamos, se cumplan los objetivos preconizados por estos tipos de aprendizaje.

En primer lugar, habría una fase de planificación. El profesor en este momento debe determinar cuáles van a ser los objetivos principales de la formación, es decir, para qué van a trabajar los estudiantes, qué van a aprender al final de la tarea. Tendrá asimismo que seleccionar los contenidos que se van a tratar y constituir los grupos sociales entre los estudiantes. También deberá ver cuál será la forma de evaluar ese trabajo de grupos y qué necesitan para que todo el proceso se lleve a cabo.

Después nos encontramos con la segunda fase de desarrollo. El profesor debe analizar al grupo de estudiantes, para poder observar qué nivel de adquisición de conocimiento poseen y de esta manera, estar seguros de que se favorezca la interacción. Además, en esta fase del trabajo existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo. En el primero, será el profesor quien asigne trabajo o tareas a cada participante, ayudándole y apoyándole en la búsqueda y el uso de los medios para realizar el trabajo, mientras que en el segundo caso, la responsabilidad de la división de tareas estaría en manos de los propios estudiantes, que negociarían para ver quién hace qué. En ambos casos, la tarea del docente es ser una especie de orientador que favorezca la solución de problemas que se vayan produciendo.

Por último, y aunque en ocasiones pueda pensarse que es la parte menos importante en una tarea cooperativa/colaborativa, está la fase de evaluación, cuyo objetivo será valorar si se han logrado los objetivos que se había propuesto el docente, si los estudiantes han aprendido los contenidos que se trataban en la tarea y si de esta forma se han desarrollado sus habilidades cognitivas e interactivas.

La evaluación es un asunto muy complejo, y no vamos a tratar en profundidad este aspecto del aprendizaje, puesto que no es el tema de nuestro trabajo. Pero, sin entrar en detalles, podríamos añadir que podemos realizar esta fase evaluando por un lado a cada

estudiante en relación con su parte del trabajo elaborada (control de la parte escrita individual, evaluación oral de la exposición en clase, etc.), y por otro con una nota de evaluación que sea común para todos los participantes del grupo. En cualquier caso, el resultado de la evaluación afectará a todo el grupo y también de manera individual a cada estudiante.

## **4.2. Tipo de actividades**

En el estudio de las estrategias del aprendizaje han surgido diferentes tipos de actividades para desarrollar el aprendizaje. Estos se conocen como Métodos de Aprendizaje Cooperativo (MAC). Son modelos de tipos de actividades que se han estudiado e investigado para usarlos en las clases y fomentar los principios del aprendizaje en grupo.

Estos métodos tienen dos características principales: en primer lugar el hecho de dividir a los estudiantes del curso en pequeños grupos más o menos heterogéneos y en segundo lugar, que los participantes de cada grupo mantengan entre ellos una interdependencia positiva a través del uso de tareas con recompensas al final y con tareas que deben realizarse para lograr los objetivos propuestos en el curso.

Estos métodos se estudiaron e investigaron para profundizar en el desarrollo y potenciar el aprendizaje cooperativo. En algunos de los que hablaremos, es posible usarlos también desde un enfoque de aprendizaje colaborativo. Las diferencias consistirían en el nivel de responsabilidad de los estudiantes, la negociación común de los contenidos, etc. En los próximos subapartados, explicaremos cuáles son los métodos de aprendizaje que han sido más investigados, y pondremos algunos ejemplos de actividades en grupo que se pueden utilizar en la clase de español.

### *4.2.1. Rompecabezas/Jigsaw:*

Aronson fue uno de los primeros que trabajó con estudiantes este tipo de actividad. Las características de esta actividad son, en primer lugar, que los grupos tienen que ser de entre tres y seis participantes, asimismo heterogéneos, y la tarea consiste en que cada miembro del grupo tiene asignada una tarea que debe dominar. Es decir, del conjunto del trabajo final, cada estudiante se ocupará de realizar una parte de la tarea. Después una variación de esta actividad es lo que se denomina “grupo de expertos” donde,

posteriormente a la división en grupos, se reúne a todos los participantes que tienen que trabajar sobre un mismo tema para que entre todos consigan mejores resultados, y luego cada miembro vuelve a su grupo original. La idea general con este trabajo es que todos terminen sabiendo todos los contenidos que sus compañeros han trabajado. Cada estudiante tiene lo que podríamos llamar una “pieza del rompecabezas” que es el trabajo final, pero todos tienen que saber al final también lo que hacen sus compañeros. El profesor puede hacer alguna especie de evaluación tipo examen individual o un trabajo en equipo, donde todos los participantes del grupo tendrían la misma nota.

Este tipo de actividad podría realizarse en clase por medio del estudio común de contenidos relacionados con el español específico de los negocios. Por poner un ejemplo, se podría trabajar en clase la prospección y la negociación comercial, así como los estudios de mercado. En primer lugar, el profesor tendría que planificar la sesión de trabajo (comprobar que el nivel de los estudiantes se adapta al del material escogido, introducir el tema en cuestión y anticipar los conocimientos previos de los estudiantes, etc.). Después el profesor haría como hemos señalado más arriba, creando los grupos en los que cada miembro se ocupe de una parte de la tarea y juntando los “grupos de expertos” (por ejemplo, para trabajar juntos sobre la negociación internacional...) y al final vuelven a sus grupos de trabajo y presentan lo que han trabajado a sus compañeros. El profesor podría hacer una especie de cuestionario sobre los contenidos que se han ido trabajando en la sesión relativos a aspectos de civilización española o hispanoamericana o bien temas relacionados con el español específico de negocios, como el estudio de una empresa. Si en nuestras clases hacemos español específico de los negocios.

#### *4.2.2. Torneos de equipos de aprendizaje /Teams Games Tournaments (De Vries y Slavin, 1978):*

Son grupos de cuatro o cinco personas. Se prepara a los estudiantes para que “compitan” en lo que podríamos denominar “torneos”. Primero, el profesor explica en qué va a consistir el trabajo o actividad y cuáles van a ser los contenidos tratados en la tarea. Se dividirá el trabajo final en partes y los estudiantes tendrán que estudiar juntos y ayudarse mutuamente para que al final todos los participantes estén preparados. Tras la preparación, para el torneo, los alumnos se asignan a "mesas de torneo", de 3 personas cada una.

Lo más importante en esta situación de torneos es que el nivel de conocimientos sea más o menos homogéneo en cada mesa, por eso este tipo de actividad se suele hacer en semanas consecutivas, y a la hora de establecer los participantes de cada mesa, esto se hará por medio de la puntuación. Es decir, aquellos tres estudiantes con puntuación más alta en el último torneo se sientan en una mesa, los siguientes tres en la otra y así sucesivamente. En cada mesa, los estudiantes compiten en representación de su equipo. Esta actividad ayuda a los estudiantes, que mantienen entre sí una interdependencia positiva, puesto que lo importante es el bien común y un buen resultado en cada mesa de torneo.

Se puede utilizar este tipo de actividad para realizar una evaluación progresiva de los contenidos establecidos al principio del curso por el profesor, de manera que éste pueda ir valorando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes durante el curso. Por ejemplo, el profesor puede preparar fichas con cuestiones que se hayan trabajado en clase (desde aspectos gramaticales o léxicos hasta aspectos de contenido). Para terminar, puede establecer un sistema de recompensas que dependa de la puntuación de las respuestas correctas.

#### *4.2.3. Equipos de Aprendizaje por Divisiones / "Student Teams-Achievement Divisions", STAD. (De Vries y Slavin, 1978)*

El sistema funciona más o menos como los torneos, pero con la diferencia de que en lugar de hacer un torneo oral, los estudiantes tienen que realizar un examen individual sencillo y breve, que hacen tras haber estudiado en grupos. Las notas que obtengan los estudiantes en los exámenes se adaptan a las puntuaciones de equipo. Para esto hay un sistema denominado "rendimiento por divisiones" que consiste en comparar las puntuaciones en los exámenes de los seis mejores estudiantes con la vez anterior que se haya hecho el mismo tipo de actividad, y el que tenga mejor puntuación de su equipo (lo que sería aquí "la división") gana 8 puntos, el segundo mejor gana 6 puntos y así consecutivamente. De esta manera se establece una comparación entre el rendimiento de los estudiantes con referencia a los que tienen más o menos su nivel y no con todos los demás estudiantes.

#### *4.2.4. Grupos de estudio e investigación / Group Investigation (GI)*

Este tipo de actividad ya implica tareas de aprendizaje complejas y probablemente el que mejor se adapta a lo que se entiende como métodos de aprendizaje cooperativo. Se

utilizan para fomentar el aprendizaje de la materia así como para que el estudiante sea capaz de analizar y hacer síntesis sobre un tema en cuestión. Además, se refleja la búsqueda de posibilidades de aplicación de los conocimientos y el establecimiento de habilidades de relación. Da más oportunidades a los estudiantes para que sean más responsables de su propio aprendizaje y más libertad a la hora de seleccionar los contenidos. Así, son los propios estudiantes los que deciden el tema que quieren estudiar entre unos contenidos que el profesor puede haber ido seleccionando de acuerdo con el programa y la estructura del curso. Cada equipo se subdivide en grupos pequeño (“grupo de grupos”) y se ocupa de estudiar diferentes partes del trabajo. Entre los estudiantes y el profesor se establecen los objetivos y se desarrolla un plan de trabajo donde el profesor será una especie de guía del trabajo de aula e irá ayudando a los estudiantes cuando estos lo necesiten.

Shlomo Sharan en su obra *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation* (1992), establece que este tipo de actividad se desarrolla en seis fases o etapas:

- Fase de identificación: los estudiantes deben decidir qué tema van a trabajar.
- Fase de planificación: se establecerán los grupos de cuatro o cinco estudiantes y empezarán a buscar información, dividirán en grupos más pequeños las partes del trabajo y se decidirá también cuáles son los objetivos del trabajo.
- Fase de realización: Se recopila la información, el análisis de datos, la evaluación y las conclusiones. Es en este momento cuando los estudiantes pueden intercambiar opiniones, consultas, etc. Tanto con el profesor si necesitan ayuda como con otros compañeros de otros grupos, produciéndose así una retroalimentación (feedback) que será beneficiosa para el resultado final del trabajo.
- Fase de finalización: el equipo elabora un informe, con un resumen o exposición de lo trabajado.
- Fase de exposición: lo trabajado se expone en clase de forma oral y se intenta que el resto de los otros grupos y estudiantes puedan aportar sus propias opiniones sobre lo trabajado.
- Fase de evaluación: se evalúa el trabajo, para ver si se han cumplido los objetivos que habían sido acordados al principio de la actividad. Esta evaluación se puede hacer de diferentes formas, primero con la participación de los propios estudiantes en el proceso de evaluar el trabajo y la exposición de sus compañeros y

también el profesor debe decidir el sistema de evaluación individual que sea conveniente.

Un ejemplo práctico de este tipo de actividad, podría ser pedirles a los estudiantes que hagan un trabajo en grupo sobre un ejemplo de desarrollo empresarial. Es el profesor el que decide sobre qué aspectos del español específico de negocios van a trabajar los estudiantes, así como decide las pautas que van a facilitar esta búsqueda y exposición posterior. Pero es tarea de los propios estudiantes el decidir qué empresa quieren trabajar, y dividirse el trabajo entre los participantes de cada grupo. Por ejemplo, uno puede ocuparse del desarrollo y la expansión de la empresa, otro de las estrategias de venta (marketing y publicidad) que utiliza la empresa, un tercero puede profundizar en la internacionalización de la empresa o en los aspectos financieros y así sucesivamente.

## **5. CONCLUSIONES**

Como hemos podido ver en este trabajo, los nuevos modelos de aprendizaje que surgieron ya hace varias décadas, pero que se siguen desarrollando y estudiando en nuestros días, están fomentando que los estudiantes aprendan de otra manera, y sobretodo que estén motivados a la tarea de adquirir conocimientos.

Asimismo, es importante que en este proceso de construcción de conocimientos a través de las experiencias previas el profesor cambie su papel tradicional para interactuar con los estudiantes, funcionando así como un guía del aprendizaje y no un “experto” que lo sabe todo.

Como señalaban con acierto David W. Johnson & Robert T. Johnson, “aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos”. Así que, nuestra labor como profesores, es ayudar a que los estudiantes adquieran las estrategias necesarias, no sólo lingüísticas sino también sociales, para poder interactuar con sus compañeros, con el profesor o con otros adultos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, California: Sage Publications. 150 p.
- Johnson, David W. Johnson & Johnson, Robert T. (1999): *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós Ibérica. 146 p.



- Díaz-Aguado, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. [En línea] Madrid. Documento disponible [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo\\_en\\_grupo.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo_en_grupo.pdf) [Consulta: mayo de 2010]
- Ivic, I. (1994): “Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nº 3-4, 773-799.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989): “Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know”, *Pointer*, 33, 2: 5-10.
- Landone, E. (2004): “El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. Madrid: *RedELE 0*.
- Payer, M. (2005): *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. [En línea] Universidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación. Documento disponible en <http://constructivismos.blogspot.com> [Consulta: mayo de 2010]
- Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1993): “Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción”. En *Performance Improvement Quarterly Journal*, San Francisco, 6 , 4: 50-72.
- Serrano, J.M. (1996): “El aprendizaje cooperativo”, en J.L. Beltrán y C. Genovard (edis.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 5, 217-244.
- Sharan, S. (1980): “Cooperative Learning in Teams: Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes and Athic Relations”, en *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Urbano Lira, C. (2004): “El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE”, Madrid: Revista RedELE, 1[En línea] Documento disponible en: [www.espaciopedagogico.com/articulos2.asp?id\\_articulo=264](http://www.espaciopedagogico.com/articulos2.asp?id_articulo=264) [Consulta: marzo de 2010]
- Willians M. & Burden R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP. 246 p.