

ARTÍCULO ORIGINAL

El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Severina Álvarez González

sag@uniovi.es

Universidad de Oviedo

M^a de las Mercedes Inda Caro

indamaria@uniovi.es

Universidad de Oviedo

M^a del Rosario Álvarez Rubio

rar@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN: Los nuevos títulos de Grado pretenden impulsar diversos métodos de docencia y fomentar la evaluación del rendimiento del estudiante desde otros ángulos de enfoque. Desde este punto de vista permiten asimismo una reflexión sobre la definición del *trabajo en grupo* y del *trabajo cooperativo* y sobre sus similitudes y diferencias en el contexto de la impartición y aprendizaje de una materia. En este artículo se presentan, por un lado, los resultados de seis años de investigación de campo llevada a cabo por tres docentes adscritas a dos áreas de conocimiento (Francés y Teoría e Historia de la Educación) de las Facultades de Filología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en torno a la metodología del trabajo cooperativo en el aula de idiomas. Por otro lado, se analiza también la utilidad de ciertos instrumentos de trabajo coadyuvantes, a fin de reforzar la eficacia del *trabajo cooperativo*, abordados desde la perspectiva del propio grupo (coevaluación), la del estudiante (autoevaluación), la de la clase (heteroevaluación) y la de las profesoras (heteroevaluación).

PALABRAS CLAVE: Trabajo Cooperativo, Evaluación, Enseñanza-Aprendizaje, Universidad

Cooperative work and triple evaluation stimulate the foreign language teaching-learning

ABSTRACT: New college degree proposed to promote various methods of teaching and encourage the assessment of student performance from different angles of approach. From this point of view also allow reflection on the definition of group work and cooperative work and on their similarities and differences in the context of teaching and learning of a subject. In this article we present the one hand, the results of six years of field research conducted by three teachers assigned to two areas of knowledge (French and History and Theory of Education) of the Faculty of Philology and Sciences Education at the University of Oviedo, about the methodology of cooperative work in the language classroom. On the other hand, the effective of working cooperatively is analyzed, from group perspective (coevaluation), from student point of view (autoevaluation), from classroom evaluation of the group work (heteroevaluation) and professor perspective (heteroevaluation). Results have showed a positive evaluation of working cooperatively.

KEY WORDS: Cooperative Work, Evaluation, Teaching-Learning, University

Fecha de recepción 03/11/2011 · Fecha de aceptación 02/03/2012
Dirección de contacto:
Severina Álvarez González
Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales “Jovellanos”
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación de la Declaración de Bolonia en 1999 abrió la marcha hacia la implantación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior. Los criterios allí enunciados aspiraban a hacer efectivo un nuevo modelo educativo universitario dirigido a mejorar la capacitación de nuestros estudiantes para responder a las demandas de la sociedad y del mercado de trabajo. Bajo este proceso de convergencia subyace el andamiaje de un escenario formativo diferente de educación superior que intente dar respuesta a las transformaciones sociales de nuestro mundo, la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la gestión de la diversidad.

La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica cambios significativos en la enseñanza universitaria, principalmente en tres aspectos fundamentales: su reorganización en torno a modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante, pues el alumno “codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta la información que recibe” (González-Pienda, 2004, 11); el desarrollo de competencias profesionales; y la reforma del modelo de evaluación como estrategia para favorecer los aprendizajes del alumnado, más allá de un refrendo, aun así básico y aprovechable, de éxito o fracaso en los mismos. Estas transformaciones en el ámbito educativo suponen igualmente una nueva forma de calibrar la asimilación de conocimientos, y por tanto, repercuten en el desempeño de las tareas del docente: de este modo, los profesores refuerzan su papel de mediadores diversificando más técnicas interactivas (Rodríguez, 2004) al seleccionar los materiales de estudio (González y Wagenaar, 2003), y promoviendo de este modo una mayor autonomía del estudiante, debidamente asesorado por el profesor. Morin (2002, 35) proclama los grandes retos por conseguir en la reforma de la enseñanza:

“El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento... La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”

Ante este nuevo escenario educativo, el concepto de competencia, en la medida en que intenta una aproximación a la formación desde el perfil profesional, pasa a ocupar un espacio privilegiado dentro de la enseñanza universitaria. El carácter interdisciplinar de esta noción, conformada a partir de diferentes ámbitos teóricos como la filosofía, la psicología, la lingüística, la sociología y la formación laboral, justifica su fortaleza actual y sus posibilidades de aplicación. En estos últimos años, han sido muchos los autores que han aportado definiciones al respecto. A modo de ejemplo, cabría citar la formulada por Parkes (1994, 24-25) como “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”. Asimismo, también resulta interesante la definición aportada por Tudela et al. (2004, 1), que destaca su carácter pragmático:

“El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”

De formulaciones como las anteriores surgen diversas catalogaciones que distinguen entre competencias específicas, vinculadas a cada área de estudio, y competencias genéricas o transversales, relacionadas con la formación integral de la persona. Para este estudio nos hemos centrado en las competencias genéricas categorizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, tal como aparece en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003, 81-84) y que hacen referencia a las capacidades individuales tendentes a establecer relaciones sociales. Entre estas competencias hemos optado para nuestro análisis por las conocidas como interpersonales, concretamente aquella que alude al trabajo en equipo, asimilado también al trabajo cooperativo. El motivo que nos ha llevado a

elegir dicha competencia se debe fundamentalmente a su potencialidad para mejorar la organización del propio aprendizaje, de la comunicación y de las relaciones sociales e interpersonales. De igual modo, somos de la opinión que la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso el francés, se beneficia de las ventajas de desarrollar las habilidades comunicativas del alumno en el idioma extranjero, necesariamente insertas en un contexto social, teniendo en cuenta el incentivo de la llamada competencia interpersonal. Gracias a ella, el estudiante podría fortalecer su capacidad de relacionarse con el grupo clase y de procurar adaptarse a los cambios en un ambiente personal y laboral futuro. Por ello, el trabajo cooperativo dentro del aula ocupa, a nuestro entender, un lugar significativo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En la década de los 90 aparecen muchos estudios acerca del trabajo cooperativo en el aula. Entre ellos podemos mencionar los realizados por Kagan (1993) y Cohen (1994). Para estos autores el trabajo cooperativo representa una valiosa estrategia de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a alcanzar altos niveles académicos. Por otro lado, dos autores de referencia, los hermanos Johnson (1999), ambos psicólogos sociales, han aportado una definición que afecta a las relaciones socio-afectivas que se establecen entre los diferentes miembros del grupo, puesto que para dichos autores el trabajo cooperativo propicia una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal modo que cada uno de ellos sólo puede lograr los propios objetivos *si y sólo si* los demás consiguen lograr los suyos. Finalmente, nos parece igualmente relevante la aportación realizada por Brufée (1995) en Panitz (1998), donde establece diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo¹:

1. En el aprendizaje cooperativo el proceso de enseñanza-aprendizaje va a estar deliberadamente más estructurado por el profesor, conforme a una estructura predefinida de la actividad, mientras que en el aprendizaje colaborativo se le atribuye mayor responsabilidad individual al estudiante y, por lo tanto, la estructura de la actividad tiende a ser más libre.

2. En el aprendizaje cooperativo parece haber mayor énfasis en la tarea, en cambio, en el colaborativo el acento recae en el proceso. La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo.

Todas estas definiciones vienen a coincidir con la idea de que el trabajo cooperativo en el aula es altamente eficaz para el rendimiento académico del alumnado, en la medida en que es una técnica por la cual el grupo-clase trabaja, a su vez, en pequeños grupos, sobre una tarea perfectamente estructurada por el docente. Esta manera de encauzar la enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso de una lengua extranjera, propicia una serie de ventajas y de efectos positivos en el alumnado como los que se presentan a continuación:

Así el estudiante:

- Expone ideas y planteamientos de forma argumentada
- Participa activamente en la construcción colectiva
- Acepta los puntos de vista de otros
- Descubre soluciones que beneficien a todos
- Contrasta sus actividades y creencias con las de los demás
- Desarrolla habilidades interpersonales
- Asume y cumple compromisos grupales
- Se retroalimenta de los conocimientos adquiridos, pues en las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar y establecer asociaciones entre sus ideas previas y las nuevas.

Asimismo, otro aspecto relevante para tener en cuenta con respecto al trabajo cooperativo en el aula consiste en la reducción del nivel de ansiedad. Crandall (2000, 244) asegura que “el tiempo para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y la mayor probabilidad de éxito reducen la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje de idiomas” creando, de este modo, unos lazos empáticos.

Por último, las razones que han llevado a las autoras de este artículo a introducir el trabajo

cooperativo en la clase de Francés se deben fundamentalmente al hecho de que este aprendizaje posibilita, por un lado, una preparación perfectamente estructurada para trabajar en grupo y, por otro, permite al profesor diseñar y mantener el control de las actividades propuestas y de los resultados. La aplicación de la técnica del *role-playing* utilizada en nuestra aula de idioma se adapta perfectamente al trabajo cooperativo en cuanto que posibilita y refuerza tanto el trabajo en grupo y la interacción dentro de éste, como el trabajo autónomo, la división de tareas y, finalmente la supervisión de la actividad propuesta por parte del docente.

En definitiva, el aprendizaje a través del trabajo cooperativo es un procedimiento cuya finalidad no es otra que la de promover la participación de todos y cada uno de los participantes en el aula. En este procedimiento se destaca la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo, pero al mismo tiempo todos persiguen un mismo objetivo: el bien común. El aprendizaje es visto como una necesidad grupal, más que individual.

Finalmente y como último aspecto significativo para abordar en esta introducción, hemos de referirnos a las distintas estrategias de evaluación. Para las autoras de este artículo, la evaluación es un factor esencial que se ajusta a la nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria. Muchos investigadores como Zabalza (2002), Brown y Glasner (2003), Biggs (2005) o Knight (2005), entre otros, ahondan en este aspecto al indicar que la evaluación es una estrategia que favorece los aprendizajes. Estos autores subrayan igualmente la repercusión de esta responsabilidad fundamental, entre otras más, del profesorado tanto en la mejora de los aprendizajes como de la calidad docente.

Por lo tanto, y teniendo presente la opinión de los autores anteriormente mencionados, la evaluación de nuestra materia (Francés) se ha realizado a través de la combinación de tres procesos evaluativos a fin de alcanzar el rendimiento académico más logrado. Asimismo, las autoras de este trabajo consideran que la valoración de una materia desde esos tres puntos de vista les puede servir para desarrollar ponderadamente competencias de peso como la capacidad de crítica y de autocritica y, en particular, el trabajo en equipo, que incide directamente en el aprendizaje de las materias

impartidas. Las tres perspectivas de evaluación elegidas para llevar a cabo nuestra investigación han sido las siguientes:

- a. La heteroevaluación, que consiste en la evaluación del alumno por parte de sus compañeros, así como por parte de las profesoras en tanto necesaria supervisión final del desarrollo y completitud del proceso
- b. La autoevaluación, o evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual
- c. La coevaluación, o evaluación del rendimiento como grupo de un grupo de estudiantes por ellos mismos

Este triple proceso de evaluación, tal y como se refleja en nuestra investigación, va a estimular no solamente el desarrollo de competencias como, por ejemplo, la capacidad de crítica y de autocritica así como el trabajo en equipo, sino que también va a crear un espacio de intersección entre la valoración del alumno por sí mismo y aquella emitida por el docente.

Por último, el trabajo que se expone seguidamente se ha fundamentado en una colaboración interdisciplinar de docentes (área de Francés y de Teoría e Historia de la Educación)² y en estrategias educativas entre la que destacaremos la aplicación de la técnica del *role-playing* (Inda et al., 2008). La eficacia y el rendimiento de esta técnica han permitido a las autoras de esta investigación acometer un análisis del trabajo cooperativo en el aula de lengua extranjera y poner en práctica la evaluación desde una triple perspectiva. Del mismo modo, este estudio ha puesto de manifiesto que ambos factores dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo de esta investigación ha sido evaluar el grado de implicación del estudiante tanto individual como grupalmente. Dentro de las cinco escalas se han destinado varios ítems a valorar la participación de cada estudiante dentro de su grupo. Con esto podemos intentar determinar hasta qué punto la interacción, que el estudiante ha tenido que realizar dentro del grupo, ha demostrado efectivamente su eficacia sobre el proceso consciente de aprendizaje de la lengua francesa.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

El trabajo se ha llevado a cabo a partir de un conjunto de 275 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Oviedo y cuyo reparto por titulaciones se establece en un cómputo de 194 adscritos a los estudios de Filología y de 81 para los de Turismo. La variable de género se mantiene en la muestra dentro de una distribución claramente sesgada. La proporción de mujeres es significativamente superior a la de los varones ($\chi^2=94.22$; $p=0.000$) de la siguiente manera: frente a 35 varones (12,7%), se registran 176 mujeres (60%) así como una nueva cifra de 64 estudiantes (23,3%) de los que no se ha podido identificar el género por disponer de indicios incompletos en los documentos repartidos en clase y que fueron parcialmente completados por los alumnos.

2.2. Instrumentos

La evaluación del estudiante se ha fundamentado en cinco escalas elaboradas para tal fin: una escala de coevaluación, otra de autoevaluación, y tres de heteroevaluación, esto es:

- Evaluación del grupo por la clase
- Evaluación del estudiante por sí mismo
- Evaluación del grupo por la docente
- Evaluación del estudiante por la docente

Cada escala consta de dieciséis ítems de cinco alternativas de respuesta cada uno. La consistencia interna de las seis escalas son iguales o superiores a .90.

Escalas de evaluación	Coefficiente alfa
Escala1. Coevaluación	0.90
Escala 2. Autoevaluación	0.90
Escala 3.Heteroevaluación/Clase	0.92
Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente	0.96
Escala 5. Heteroevaluación estudiante/docente	0.94

Tabla 1. Consistencia interna de cada una de las escalas de evaluación

Como se puede observar en la Tabla 2 cada escala tiene un valor mínimo y otro máximo. La evaluación del estudiante se realiza a partir de la media ponderada obtenida de las cinco escalas de evaluación.

Escalas	Mínimo	Máximo
Coevaluación	0	80
Autoevaluación	0	80
Heteroevaluación: evaluación del grupo por la clase	0	80
Heteroevaluación: del grupo por la docente	0	80
Heteroevaluación: del estudiante por la docente	0	80

Tabla 2. Descripción de las cinco escalas de evaluación

2.3. Procedimiento

Esta actividad viene realizándose desde el curso 2005/2006 y se estructura en dos fases principales durante cada período académico anual:

Primera fase: Comprende el primer semestre. A fin de impulsar el asentamiento de los conocimientos adquiridos en diferentes niveles adecuados al ritmo de trabajo de la clase y de los contenidos impartidos se presenta ante el alumnado la actividad del *role-playing*. Para una mayor integración y participación de los estudiantes, ellos mismos deciden la formación de los grupos intervinientes.

Segunda fase: Se desarrolla a lo largo del segundo semestre. Tras exponer a los estudiantes las tareas previstas y sus objetivos, se realizan las grabaciones en audio y en vídeo de las actividades de *role-playing* en clase, para que cada grupo pueda comprobar las competencias adquiridas y las correcciones y mejoras necesarias. La evaluación de esta actividad tiene lugar al finalizar cada sesión de *role-playing*. La profesora reparte en el aula las siguientes escalas de evaluación: una de coevaluación para cada grupo interviniente, otra de autoevaluación para cada participante de los diferentes equipos, otra de

heteroevaluación para el resto de la clase. Simultáneamente, las docentes cumplimentan las suyas, tanto las correspondientes a la evaluación de cada grupo como las referidas a la de cada uno de sus miembros.

Para medir el nivel de éxito alcanzado en pos del objetivo propuesto y su validez práctica, se han examinado, sobre un total de 1.012 escalas en Filología y de 996 en Turismo, los resultados obtenidos en los ítems relativos al trabajo cooperativo y que detallamos más adelante (Tablas 3 a 6). Cada una de las preguntas comporta la elección de cinco alternativas de respuesta a través de una escala Likert, desde el valor 1 (“En absoluto”) al 5 (“Excelentemente”), y que evalúan los aspectos fundamentales para el adecuado desarrollo del trabajo cooperativo:

- Grado de fluidez en la transmisión de ideas y conocimientos dentro del grupo.
- El trabajo en equipo como agente motivador en el aprendizaje del idioma francófono.
- Grado de coordinación entre los miembros del grupo.
- Reparto equitativo de roles y funciones.
- Nivel de éxito en la resolución de la tarea planteada.

Ítem 1. ¿Ha sido fluida la transmisión de ideas y conocimientos dentro del equipo?
Ítem 2. ¿El trabajo en común os ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país?
Ítem 3. ¿Ha existido una buena sintonía y coordinación entre los distintos miembros del grupo en la elaboración y exposición del trabajo?
Ítem 4. ¿Habéis repartido equitativamente el trabajo?
Ítem 10. ¿Habéis podido resolver la situación planteada con soltura y espontaneidad?

Tabla 3. Evaluación del trabajo cooperativo a través de los ítems 1 a 5 en la escala 1 (coevaluación) y escala 2 (autoevaluación)

- Ítem 1. ¿Os ha parecido fluida la transmisión de ideas y conocimientos en la exposición del equipo?
- Ítem 2. ¿El grupo ha demostrado un buen reparto de funciones y roles?
- Ítem 4. ¿El grupo ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 11. ¿El trabajo del grupo os ha motivado para conocer mejor la cultura y el idioma del país?
- Ítem 15. ¿Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común?

Tabla 4. Ítems de la escala de evaluación del trabajo cooperativo del grupo por la clase

- Ítem 1. ¿La transmisión de ideas y conocimientos en la exposición del equipo ha sido fluida?
- Ítem 2. ¿Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común?
- Ítem 3. ¿El grupo ha demostrado un buen reparto de funciones y roles?
- Ítem 5. ¿El grupo ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 13. ¿El trabajo del grupo resulta motivador para conocer mejor la cultura y el idioma del país?

Tabla 5. Ítems de la escala de evaluación sobre el trabajo cooperativo del grupo por parte del docente

- Ítem 1. ¿Se aprecia buena coordinación del alumno con el resto de compañeros del grupo a la hora de la exposición?
- Ítem 2. ¿Se aprecia claridad en la exposición y una buena estructuración del contenido?
- Ítem 3. ¿El alumno ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 4. ¿El alumno ha desempeñado el rol o papel asignado como le corresponde?
- Ítem 12. ¿El trabajo del alumno resulta motivador para conocer mejor la cultura y el idioma del país?

Tabla 6. Ítems de la escala de evaluación sobre el grado de participación del estudiante en el trabajo cooperativo juzgada por el docente

2.4. Análisis de datos

A fin de seleccionar la técnica estadística adecuada se han comprobado los supuestos paramétricos de la muestra. Esta comporta, con la excepción de la variable del “reparto equitativo de roles”, una distribución de normalidad

analizada a partir de los índices de asimetría y curtosis por lo que respecta al resto de variables como fluidez, motivación, coordinación intragrupo y grado de éxito en la consecución del objetivo. Como no se cumple el principio de igualdad de varianzas se ha tomado la prueba de Kruskal-Wallis como baremo referencial para

determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los componentes analizados del trabajo cooperativo.

3. RESULTADOS

Declarado ya nuestro propósito de observar en la actividad puesta finalmente en práctica en el aula el cumplimiento de los cinco factores inherentes al trabajo cooperativo arriba enumerados, así como de discriminar, para un primer avance de conclusiones, el grado de desvío o coincidencia de las respuestas de los ítems elaborados en el cotejo entre las diversas encuestas diseñadas, los resultados obtenidos se exponen a continuación.

3.1. Análisis del rendimiento del grupo

Este primer bloque de resultados se corresponde con la evaluación de cada grupo. Los equipos formados por los estudiantes de Filología (Tabla 7) ofrecen diferencias estadísticamente significativas en las cinco variables estudiadas, si bien no así en lo que respecta a las encuestas de coevaluación y autoevaluación. Es decir, los resultados de la evaluación llevada a cabo por el grupo han sido similares a los recogidos en las encuestas de autoevaluación. Este grado de concordancia está presente asimismo en la valoración efectuada por las docentes. Así, las tres perspectivas (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación docente) coinciden en un mismo enjuiciamiento de la actividad (“Notablemente”).

	Coevaluación (n=64)		Autoevaluación (n=181)		Heteroeval. (n=509)		Heteroeval. docente_grupo (n=63)		Heteroeval. docente_estud. (n=195)	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Fluidez ^I	4	.73	3.90	.76	3.76	.71	4.08	.83	4.21	.72
Motivación ^{II}	4.09	.71	4.07	.67	3.39	1.05	3.57	1.36	3.43	1.41
Coordinación intragrupo ^{III}	4.19	.92	4.19	.90	3.77	1.06	4.35	.74	4.30	.78
Reparto equitativo de roles ^{IV}	4.23	.77	4.24	.71	4	.68	4.43	.73	4.00	.92
Grado de resolución ^V	3.70	.83	3.51	.93	3.72	.82	3.79	.94	3.85	.98

I. $\chi^2=59.67$; $p=0.00$

II. $\chi^2=72.44$; $p=0.00$

III. $\chi^2=60.32$; $p=0.00$

IV. $\chi^2=34.34$; $p=0.00$

V. $\chi^2=18.39$; $p=0.00$

Tabla 7. Media y desviación típica en los ítems que evalúan el trabajo cooperativo en Filología (n=1012)

La evaluación del grupo y la realizada por sus compañeros disienten en sus resultados por lo que respecta a la fluidez en la transmisión de contenidos ($U=13599$; $p<0.05$). El trabajo en equipo como agente motivador para el aprendizaje del Francés sólo suscita en el grupo-

clase una valoración comedida (“Aceptablemente” ($U=10016$, $p=0.00$), mientras que desde la perspectiva del grupo y de sus participantes, las expectativas parecen haberse logrado (“Notablemente”). De igual modo, los miembros de los equipos de trabajo se sienten

satisfechos de su grado de coordinación interna, que juzgan alcanzado (“Notablemente”), a título individual y también grupal, opinión corroborada asimismo en la evaluación docente con una valoración superior en este aspecto. En cuanto al enjuiciamiento del reparto equitativo de roles y funciones (“Excelentemente”) y la consecución del objetivo de la tarea (Tabla 7), esto es, su contribución eficaz al aprendizaje del francés (entre “Aceptablemente” y “Notablemente”), se constata una triple coincidencia por parte de las profesoras, los equipos y sus componentes.

En cambio, por lo que respecta al alumnado de Turismo (Tabla 8), si bien la perspectiva del grupo y de sus participantes (coevaluación y autoevaluación) coinciden en las cinco variables analizadas, cabe señalar que en los resultados globales de estos estudios se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. En primer lugar, en relación con el grado de motivación para el aprendizaje alcanzado por cada puesta en práctica, al comparar la perspectiva del grupo con la de sus compañeros, se observa un mayor grado de conformidad y satisfacción con sus propios resultados por parte del equipo (“Notablemente”), frente a una actitud más crítica del resto de la clase (“Aceptablemente”) ($U=9924,50$; $p=0.00$). A propósito del nivel de coordinación dentro del grupo, este manifiesta también su acuerdo con su exposición (“Notablemente”) distando del enjuiciamiento de la clase (entre “Aceptablemente” y “Notablemente”) ($U=11.481$; $p=0.00$). Por otro lado, la perspectiva docente sobre el papel del grupo ha sido significativamente inferior a la valoración emitida por aquel. Tanto en fluidez, motivación, grado de coordinación y reparto de roles, las profesoras se han decantado por una horquilla entre “Aceptablemente” y “Notablemente”, siendo estadísticamente significativa la diferencia respecto a la evaluación del grupo, cuya media en estas variables se sitúa por encima de “Notablemente” ($p\leq 0.001$). No obstante, no se han constatado divergencias notables entre las tres perspectivas evaluadoras en cuanto a la consecución del objetivo fijado en la actividad (entre “Aceptablemente” y “Notablemente” (Tabla 8)).

3.2. Análisis del rendimiento de cada uno de los participantes

Uno de los pilares del aprendizaje cooperativo se asienta forzosamente sobre el trabajo serio y comprometido realizado por cada uno de los participantes del equipo. Este factor indispensable ha sido deducido y evaluado en esta investigación –dejando de lado en este momento la necesaria y útil evaluación individual y complementaria de contenidos y destrezas desarrollados a lo largo del curso– a partir de la comparación estadística de las medias entre la escala de autoevaluación y la escala de heteroevaluación docente-estudiante.

El nivel de participación individual en el trabajo cooperativo entre los estudiantes de Filología ha alcanzado una valoración sustancialmente diferente (entre una $p\leq 0.05$ y una $p=0.00$) por parte del estudiante y por las docentes en cuanto a la fluidez en la transmisión de contenidos, el carácter motivador del trabajo del grupo, el reparto equitativo de roles y el nivel de éxito en la consecución del objetivo de la tarea. Mientras que las medias en fluidez, reparto equitativo de roles y grado de éxito, apuntan en la evaluación de las docentes a una horquilla entre las valoraciones de “Notablemente” y “Excelentemente”, entre los estudiantes oscilan entre las de “Aceptablemente” y “Notablemente” ($p<0.05$ y $p=0.00$) y únicamente en la variable de motivación se han inclinado por una valoración más positiva que la de las profesoras ($p=0.00$).

En Turismo, la perspectiva sobre cómo ha contribuido el trabajo individual al éxito del trabajo cooperativo, ha sido significativamente distinta ($p=0.00$) en el cotejo entre la valoración del estudiante y de las docentes. Mientras que las medias del estudiante se sitúan en todas las variables, a excepción del nivel de resolución de la tarea planteada, por encima de “Notablemente”, para las docentes, en cambio, el rendimiento individual del estudiante, como media, se hallaría entre “Aceptablemente” y “Notablemente”.

	Coevaluación (n=62)		Autoevaluación (n=179)		Heteroeval. (n=511)		Heteroevaluación docente_grupo (n=62)		Heteroevaluación docente_estudiante (n=182)	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Fluidez ^I	3.83	.71	3.68	.74	3.69	.66	3.44	.67	3.39	.82
Motivación ^{II}	4.03	.54	4.06	.62	3.55	.70	3.48	.59	3.53	.65
Coordinación intragrupo ^{III}	4.23	.84	4.15	.74	3.87	.70	3.52	.62	3.45	.65
Reparto equitativo de roles ^{IV}	4.21	.75	4.06	.74	3.88	.68	3.59	.64	3.62	2.35
Grado de resolución ^V	3.60	.64	3.45	.84	3.63	.76	3.34	.87	3.32	.88

I. $\chi^2=34.86$; $p=0.00$

II. $\chi^2=106.56$; $p=0.00$

III. $\chi^2=117.93$; $p=0.00$

IV. $\chi^2=82.55$; $p=0.00$

V. $\chi^2=23.20$; $p=0.00$

Tabla 8. Media y desviación típica en los ítems que evalúan el trabajo cooperativo en Turismo (n=996)

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta metodología de trabajo ha puesto énfasis en el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta que aquella implica tanto un trabajo autónomo como en grupo por parte del estudiante. Aunque la experiencia realizada ha resultado positiva en líneas generales en el rendimiento global del estudiante, los datos han mostrado también, sin embargo, cierta negatividad en el propio alumnado. Por ejemplo, en el caso de los matriculados en Filología, a pesar de que consideran que la actividad y el trabajo cooperativo son motivadores para el aprendizaje de la lengua francesa, la evaluación sobre la eficacia de la tarea puesta en práctica se encuentra por debajo de la concedida por las docentes. Esto debe hacer reflexionar sobre las razones a las que achacan esta merma en la capacidad de incentivo pedagógico de la técnica planteada ¿tal vez la tarea, o la metodología de trabajo, o bien el trabajo individual de cada uno de los participantes en el equipo? Bien es cierto que este examen global no ha podido atender en esta aproximación a un análisis más pormenorizado de la progresión de las distintas etapas recorridas cronológicamente por la puesta

en práctica en el aula de esta actividad, así como tampoco a las diferencias entre los diversos equipos intervinientes, de iniciativas y calidades variables de un año a otro, y de un curso a otro, incluso en el seno de una misma clase, y a sus expectativas respecto a este trabajo de campo comenzado en 2005. No obstante, los datos expuestos, tomados en conjunto, podrían arrojar algo de luz para una posible respuesta, si no una hipótesis, al observar de nuevo los resultados, tanto en Filología como en Turismo, pues la evaluación del reparto equitativo de roles ha sido valorado por encima de “Notablemente”, lo cual podría interpretarse como que el alumnado sitúa en el trabajo autónomo, esto es, individual, la falta de efectividad en la resolución de la tarea.

Con todo, según la óptica individual del alumnado, el trabajo en grupo los ha motivado de tal modo que le han asignado una valoración intermedia entre “Notablemente” y “Excelentemente” por su utilidad para el aprendizaje de la lengua francesa. Este resultado pone de relieve la relación existente entre, por un lado, el trabajo autónomo y, por otro, la interacción en la práctica y comunicación de las destrezas, factores aquellos relevantes e

íntimamente conectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se puede plantear la siguiente pregunta, ¿es necesaria una motivación individual para tener éxito cuando se trabaja cooperativamente? O bien ¿trabajar de forma cooperativa estimula el aprendizaje autónomo? La experiencia del equipo de profesoras que impulsa esta experiencia, respondería a la primera cuestión señalando que el resultado final de la actividad desempeñada por aquellos grupos en los que sus participantes no han realizado las funciones atribuidas, ha sido peor, tanto en la puesta en escena de la actividad como en las calificaciones de las pruebas complementarias orales y escritas, que el de aquellos que han contribuido al trabajo en grupo con un trabajo personal previo.

Tal como ya hemos señalado en la introducción de este artículo, el aprendizaje cooperativo logra su máximo rendimiento cuando todos los miembros del equipo tienen una función asignada y se coordinan con el resto de compañeros. Así pues, en el trabajo expuesto en el aula, tanto la coordinación entre los miembros como el adecuado y equitativo reparto de roles han sido valorados positivamente por sus integrantes y por las profesoras en ambas titulaciones. Los datos que hemos extraído vienen a demostrar que en esta experiencia que hemos ido llevando a cabo a lo largo de estos años, el trabajo cooperativo constituye un factor clave que determina claramente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De este modo, gracias a esta metodología no sólo se fomenta el trabajar en equipo con vistas a cumplir determinados objetivos, sino que también se favorece una atmósfera empática hacia la nueva cultura a fin de propiciar una mejora sustancial en el conocimiento de la lengua francesa.

Finalmente y como consecuencia de los resultados obtenidos, esta experiencia en el aula, además de poner de manifiesto que la interacción entre trabajo autónomo y trabajo en equipo es fundamental en el trabajo cooperativo, atrae la atención sobre la presencia y reacción de un tercer elemento de relevancia en esta relación: el grupo-clase. Retomando el título de este artículo, estamos en condiciones de afirmar que el trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

NOTAS

1. Los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, son, en general, utilizados como conceptos semejantes pues se tiende a utilizar como sinónimos lo colaborativo y lo cooperativo para referirse a los procesos de trabajo en el interior de un grupo. Sin embargo, existen diferencias entre estas dos terminologías tal y como nos lo indican Brufée (1995), en Panitz (1998) o Wiersema (2000), entre otros.
2. Este artículo es un reflejo adecuado de las premisas del trabajo cooperativo. Al tanto del estado de la cuestión sobre los estudios en Teoría de la Educación en torno a los procesos y contextos educativos, la profesora del área de Teoría e Historia de la Educación ha aportado sus reflexiones sobre las experiencias docentes de sus compañeras, además de sus conocimientos en investigación cuantitativa al diseñar los análisis cuantitativos de los datos. De igual modo, las profesoras del área de Francés adscrito al departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, responsables de la impartición de los contenidos socio-lingüísticos y pragmáticos de la materia asignada, y que también habían contribuido a la elaboración y supervisión de las tareas llevadas a cabo en clase durante estos cursos, han participado en el planteamiento y exposición de las ideas y conclusiones aquí presentadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea, "Teaching for Quality Learning at University". Buckingham: Open University Press. [1ª ed. 1999].
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. I. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cohen, E. (1994). *El diseño de trabajo en grupo: Estrategias para el aula heterogénea*. Nueva York: Teachers College Press.
- Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos págs. 243-262, en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- González -Pienda, J. (2004). *Aprender significativamente: un reto para el profesor*. Oviedo: ICE, Universidad de Oviedo.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao (España): Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Inda, M., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa, RIE*, 26 (2), 539-552.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique.
- Kagan, S. (1993). El enfoque estructural para el Aprendizaje Cooperativo, en *El aprendizaje cooperativo: una respuesta a la diversidad lingüística y cultural*. Editado por Daniel D. Holt. McHenry, Illinois y Washington, DC: Sistemas de Delta y el Centro de Lingüística Aplicada, pp. 9-19.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Panitz, T. (1998). Sí, hay una gran diferencia entre el Paradigma del aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Colaborativo. Traducido por E. Gajón con permiso del autor.: I.T.E.S.M. Campus Laguna (en línea) Disponible en: www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/
- Parkes, D. (1994). *Competencia y contexto. Formación Profesional*, 1, pág. 25. Berlín: CEDEFOP.
- Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En R. Rodríguez, J. Hernández y S. Fernández (Coords.): *Docencia universitaria para la formación del profesorado*. Oviedo: ICE, pp. 19-51.
- Tudela, P. (Coord.), Bajo, T., Maldonado, A, Moreno, S. y Moya, M. (2004). *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Documento policopiado*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación, Universidad de Granada.
- Zabalza, M. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. (Colección universitaria). Madrid: Narcea.
- Wiersema, N. (2000). How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. Disponible en: <http://www.city.londomet.ac.uk/deliberations/lab.learning/wiersema.html>