

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUA INGLESA EN EL AULA DE PRIMARIA

Cristina Cerdá Vallés y Mercedes Querol Julián
Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

En este artículo se buscan fundamentos teóricos que sirvan de base a la propuesta de utilizar el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera en los alumnos de educación primaria. Se analiza el concepto de competencia comunicativa y su aplicación en el aprendizaje de las lenguas en el contexto escolar. Se describen las metodologías más importantes de las últimas décadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y sus consideraciones en relación al contexto de comunicación que se debe crear en el aula para favorecer el uso de la lengua. Se propone el uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de lengua inglesa para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en su globalidad.

Palabras clave: Competencia comunicativa, contexto real de comunicación, aprendizaje cooperativo, lengua extranjera inglés, educación primaria.

Summary

This paper aims at providing theoretical foundations to support the use of cooperative learning to develop the communicative competence in the foreign language classroom in primary education. The concept of communicative competence is analyzed as well as its pedagogical application in the context of language learning at school. In addition, the most relevant methods to teach foreign languages, developed in the last decades, are under discussion to show concerns regarding the construction of a communication context in class to foster the use of the language. We propose the employment of cooperative learning techniques in the English classroom to promote the development of the communicative competence in its totality.

Key words: Communicative competence, real communicative context, cooperative learning, English as a foreign language, primary education.

1. Introducción

La sociedad actual exige el dominio de otras lenguas además de las lenguas maternas o lenguas de instrucción (lengua vehicular de la escuela que puede no ser la lengua madre de todos los alumnos). Así, la política lingüística europea aboga por el fomento del plurilingüismo. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece que es necesario intensificar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas «en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento más profundo» (Consejo de Europa 2002:5).

La lengua extranjera (LE en adelante) que predomina en Europa, en países de habla no inglesa, es el inglés. No podemos negar que este se está convirtiendo en una lengua franca en la actualidad, una lengua para los estudios, los negocios y el comercio internacional. La escuela debe responder a estas demandas y dar al aprendizaje del inglés la importancia y prioridad necesaria. En este sentido, los métodos de enseñanza han

ido evolucionando priorizando la expresión oral o, de forma más amplia y global, la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de conocimientos y habilidades que posibilitan el uso de una lengua, teniendo en cuenta aspectos psicológicos y socioculturales, es decir el contexto en el cual se produce el acto comunicativo. Estas metodologías destacan la importancia de que el estudiante se encuentre en situaciones comunicativas lo más próximas posible a la realidad, ya que de esta manera se garantiza el desarrollo de la competencia comunicativa en su globalidad.

El presente estudio parte de utilizar las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de inglés para crear estas situaciones de comunicación deseadas. En este sentido, cuando hablamos de aprendizaje cooperativo nos referimos a las distintas formas de organizar el proceso de aprendizaje que tienen en común una interrelación interdependiente de los miembros de un grupo (Guix y Serra 2008). Esta construcción del aprendizaje, consensuada, discutida y dialogada requiere de muchas habilidades sociales y comunicativas que debemos aprender. La dinámica de trabajo en grupos del aprendizaje cooperativo facilita la práctica de estas habilidades. Por otra parte, el contexto que se crea en el aula cuando se está trabajando en grupos con estas técnicas, es muy próximo a las situaciones de comunicación reales con las que nos podemos encontrar fuera del ámbito escolar: la heterogeneidad de los grupos, la formulación de objetivos comunes, la necesidad del otro, la ayuda mutua, los acuerdos, el consenso, la comunicación de los resultados. Y en relación con la lengua, eje central en nuestro estudio, entran en juego aspectos tales como el uso de un lenguaje adecuado a la situación, la búsqueda de estrategias para facilitar la comprensión mutua, el aprendizaje de vocabulario específico y otros.

El objetivo general que nos hemos planteado en este estudio, es fundamentar y sentar las bases teóricas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo para el aumento de la competencia comunicativa oral en inglés, como LE, en educación primaria. Para ello, el trabajo trata de dar respuesta a varios aspectos: la definición del concepto de competencia comunicativa y su aplicación en la enseñanza de la LE en el contexto escolar, el estudio de cómo podemos aplicar el aprendizaje cooperativo al aprendizaje de las lenguas, y el análisis de las aportaciones y las dificultades de la aplicación de las técnicas de aprendizaje.

2. Competencia comunicativa: origen, evolución del concepto y consideración en los enfoques de enseñanza de lenguas

Desde los años 70 hasta la actualidad, se han desarrollado diversos modelos de competencia comunicativa. Estos modelos incluyen varias subcompetencias que en su conjunto configuran la competencia comunicativa del individuo. Celce-Murcia (2008) analiza la evolución de los modelos de competencia comunicativa y propone un modelo que recoge las diferentes subcompetencias y la relación entre ellas. Las primeras referencias al término *competencia* en relación a la lingüística las encontramos en Chomsky (1957, 1965) con un significado muy específico distinto al que después se arraigará en la pedagogía de las lenguas (Canale y Swain 1980). En Chomsky *competencia* se refiere al conocimiento del sistema lingüístico, la gramática. Cuando este autor habla del uso real de la lengua utiliza el término *actuación* como los factores psicológicos que están relacionados con la percepción y la producción del habla, que pueden ser temor, descuido, nerviosismo, cansancio, ruido ambiental y otros.

Hymes (1972) propone un concepto más amplio de competencia el cual denomina *competencia comunicativa* y engloba la *competencia lingüística* y la *competencia sociolingüística, sociocultural o de contexto*. Esta última no era considerada por Chomsky, quien entendía que la lengua la aprende o la genera el

individuo al margen del contexto. El término *competencia comunicativa* como lo usa Hymes, aunque no se refiere al aprendizaje de segundas lenguas, se aproxima y parece estar en la base del uso más común de estos términos en el contexto de la didáctica de las lenguas. Este considera que la competencia comunicativa ha de verse como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. La describe como la interacción de los aspectos formales de la lengua (gramaticales), psicolingüísticos (lo que es posible en términos de procesos mentales), socioculturales (el significado en un contexto) y probabilísticos (lo que realmente ocurre). Según Hymes, la competencia en el uso de la lengua se adquiere al mismo tiempo que la competencia gramatical. En este proceso el niño adquiere su habilidad para participar en la sociedad como miembro que habla y se comunica. Dentro de la competencia comunicativa distingue entre la *competencia lingüística*, que incluye el conocimiento de la fonética, la morfología, el léxico y la sintaxis, y la *competencia sociolingüística*, el conocimiento de la pragmática de la lengua, es decir el uso del lenguaje de acuerdo con el contexto.

Más tarde Canale y Swain (1980) elaboran un modelo de competencia comunicativa que se puede aplicar a la enseñanza de las lenguas y añaden la *competencia estratégica* a las competencias lingüística y sociolingüística de Hymes. Esta se refiere por un lado a la habilidad para compensar problemas o déficits de comunicación y por otro lado a las estrategias que el alumno puede utilizar para aprender. Canale (1983) añade a este modelo la *competencia discursiva*, como la habilidad de interpretar y producir lengua más allá del nivel de frase.

La complejidad del modelo fue aumentando cuando Celce-Murcia et al. (1995) definieron dentro de la competencia sociolingüística, la *competencia accional* (o *interaccional*). Esta se refiere en concreto a la capacidad de mantener conversaciones interpersonales: abrir y cerrar una conversación; establecer turnos de palabra; intercambiar información; expresar opiniones, esperanzas y deseos; conocer los elementos de la comunicación no verbal. Estos autores crean un modelo que relaciona los diversos componentes hasta ahora descritos de la competencia comunicativa.

Por otra parte, Celce-Murcia (1995), dentro de la competencia gramatical o lingüística, distingue la *competencia formulaica*, refiriéndose a los fragmentos de lengua que se utilizan con asiduidad, o a relaciones gramaticales fijas. En 2008 esta autora revisa el modelo y recoge todas las subcompetencias descritas: lingüística, sociolingüística o socio-cultural, estratégica, discursiva, interaccional, y formulaica; y muestra las relaciones entre estas. En este modelo la subcompetencia discursiva se sitúa en el centro de la competencia comunicativa y se muestra cómo interactúan todas las subcompetencias. Circundando estas, está la competencia estratégica. Como describe la autora la disponibilidad de estrategias comunicativas, cognitivas, y metacognitivas permite al docente negociar significados, resolver ambigüedades, y compensar las posibles deficiencias en cualquiera de las otras competencias. Este modelo de Celce-Murcia (2008) nos servirá de referencia para ver cómo podemos aplicar el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la LE en el contexto escolar.

La revisión del contexto que se crea en el aula para que tenga lugar la comunicación oral, permite observar cómo ha evolucionado la competencia comunicativa en los métodos de enseñanza-aprendizaje de la LE más destacados (Richard y Rodgers 1986; Bertrand 2004; Frost 2004; Pérez y Zayas 2007). Algunos de estos, tales como el *método directo*, el *audiolingual*, el *aprendizaje de lenguas en comunidad* o *aprendizaje comunitario de lenguas*, o el *enfoque natural*, son anteriores a la aparición del término competencia comunicativa, pero en todos ellos cuando se habla del lenguaje hablado se hace referencia a algún aspecto

que va más allá de un intercambio lingüístico e implica aspectos sociales, culturales y/o psicológicos. Otros como el *enfoque comunicativo*, o el más actual *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)*, nacen al amparo de los estudios en relación a la competencia comunicativa. Todos ellos coinciden en la idea de que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere que el alumno se encuentre en situaciones comunicativas cercanas a la realidad, tal y como ya hemos apuntado.

En este sentido, actualmente cobra fuerza en el seno de la Unión Europea la utilización de la LE como herramienta y objeto de aprendizaje. Con este propósito AICLE (Coyle et al. 2010; Mehisto et al. 2008) está siendo utilizado cada vez más en el contexto escolar. El método introduce la LE como lengua de aprendizaje de otras materias apostando por una mayor inmersión. Sin embargo presenta algunas dificultades en este momento en las escuelas españolas, entre las cuales, las más importantes según Pérez y Roig (2004), se encuentran la falta de materiales preparados que den apoyo al profesorado y la falta de preparación del mismo. A través de este enfoque se aprende el inglés al utilizarse como procedimiento para el aprendizaje. La LE es la herramienta de comunicación dentro del aula por excelencia, y se crean por lo tanto situaciones de comunicación reales. La interacción se produce entre profesor y alumno y entre alumnos cuando se realizan actividades en grupo, el aprendizaje cooperativo cobra especial importancia.

Estas metodologías consideran la comunicación oral en la LE, pero hay una evolución donde la tendencia es dar cada vez más importancia a la interacción entre los alumnos, en la cual el objetivo principal es la comunicación, es decir el entendimiento mutuo, si bien con corrección, y a la creación de contextos próximos a la realidad para que el alumno se encuentre con una necesidad auténtica de comunicarse y utilice sus conocimientos y estrategias en un aprendizaje significativo.

3. La competencia comunicativa en lengua extranjera en el contexto escolar

Cuando en el aula de inglés creemos el contexto para fomentar la competencia comunicativa, debemos establecer en primer lugar los objetivos, los cuales estarán en función de las subcompetencias que podemos y queremos trabajar en cada momento. La competencia comunicativa, basada en Celce-Murcia (2008) y Ellis (1997), recoge algunos aspectos que, cuando realizamos actividades de expresión y comprensión oral, se trabajan en el aula en relación a las distintas subcompetencias del modelo de competencia comunicativa adoptado como referencia:

- a) Subcompetencia lingüística: Corrección gramatical. Corrección en la pronunciación. Aumento del vocabulario.
- b) Subcompetencia sociolingüística: Conocimiento general de la cultura ámbito de la lengua de aprendizaje. Conocimiento de la sociedad, formas de relación, formas de vida, fiestas y costumbres.
- c) Subcompetencia estratégica: Práctica de estrategias que facilitan la comunicación. Análisis de las estrategias propias y la comparación de las propias con las de lo demás.
- d) Subcompetencia discursiva: Creación de discursos en contextos próximos a la realidad y con significado para los alumnos.
- e) Subcompetencia interaccional: Práctica en parejas o pequeños grupos de la conversación observando elementos de lenguaje no-verbal y convenciones sociales.
- f) Subcompetencia formulaica: Conocimiento de expresiones o fragmentos de lengua que facilitan la producción oral y la interacción.

Como podemos ver, cualquier actividad de comunicación oral que planteemos servirá para trabajar varias de las subcompetencias mencionadas. Por ejemplo si la actividad consiste en que dos alumnos se hagan preguntas para completar una información que los dos tienen incompleta en distinta manera, estamos fomentando las subcompetencias lingüística (corrección gramatical: elaboración de preguntas y respuestas), estratégica (práctica de estrategias que facilitan la comunicación), interaccional (práctica en parejas observando elementos de lenguaje no-verbal y convenciones sociales) y formulaica (conocimiento de expresiones o fragmentos de lengua que facilitan la producción oral y la interacción). Debemos pues plantear actividades diversas para trabajar la competencia comunicativa en su globalidad.

Por otra parte, si prestamos atención al actual currículo básico de la Educación Primaria, Real Decreto 126/2014, uno de sus objetivos es “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (p. 19353). No hay una descripción del concepto de competencia comunicativa al que atiende el decreto, y por tanto puede resultar interesante analizar en qué medida esta es considerada implícitamente en el currículo.

La revisión de los bloques 1 y 2, sobre comprensión y producción de textos orales respectivamente, en la primera lengua extranjera, en los estándares de aprendizaje evaluable utiliza expresiones como “temas cotidianos o de su interés”, “su aficiones e intereses”, “área de interés”, “lo que le gusta y no le gusta”, o “asuntos cotidianos” entre otros, que se pueden relacionar con la subcompetencia discursiva, ya que buscan contextos cercanos a la realidad y significativos para el alumno. La subcompetencia interaccional se puede ver fomentada cuando habla, también en los estándares, de participar en conversaciones, transacciones cotidianas o entrevistas; así como la referencia en los contenidos, dentro de las estrategias de producción, a tener en consideración aspectos lingüísticos, pero también paralingüísticos y paratextuales, y por tanto el lenguaje no verbal. La subcompetencia estratégica podría tener un reflejo en lo que es, dentro de las estrategias, la planificación, y también en la ejecución, al hacer referencia a reajustar y compensar. Los aspectos socioculturales y sociolingüísticos contemplados en los contenidos pueden tener una vinculación directa con la subcompetencia sociolingüística. Así como, dentro de las estrategias de producción, en la ejecución, se refiere a utilizar lenguaje “prefabricado” como ejemplo del apoyo en los conocimientos previos, lo cual podría asociarse a la subcompetencia formulaica. Finalmente, la subcompetencia lingüística tiene claramente un peso importante, como se describe en las estructuras sintáctico-discursivas en cuanto al léxico, pronunciación y otros contenidos, descritos con más detalle, e introducidos mayoritariamente como “expresiones de...” y que hacen referencia a la gramática.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurría en la anterior descripción de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006), aquí no se establece ningún objetivo en el área de la lengua extranjera en referencia a la utilización de los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas, un aspecto que consideramos necesario tener en cuenta en el camino hacia el multilingüismo, que la misma Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) promulga como uno de sus pilares, siguiendo las directrices marcadas por la Unión Europea y el Consejo de Europa en materia educativa. Desde nuestro punto de vista, esta consideración sería interesante en el diseño de un Proyecto Lingüístico de centro que debería tener en cuenta los aprendizajes lingüísticos en todas las áreas.

4. Fundamentos del aprendizaje cooperativo

La LOMCE introduce en el currículo siete competencias clave, entre las cuales están la competencia social y cívica, la competencia para aprender a aprender y, la iniciativa y emprendimiento. Se trata de competencias transversales que buscan el desarrollo de habilidades tales como el saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de aprender toda la vida de manera eficaz y autónoma o tener criterio propio e iniciativa para transformar las ideas en acciones. Se trata de habilidades importantes para el trabajo en equipo. Es una de las demandas de la sociedad actual a la escuela, la capacitación de los alumnos para trabajar en equipo manteniendo unas relaciones positivas y fluidas con los demás. Esta competencia debe ser desarrollada ya en los primeros años de escolarización, en los cuales se realiza la primera socialización.

Sin embargo hay que distinguir entre diferentes formas de aprendizaje; siguiendo a Ferrerío y Calderón (2006), podemos hablar del aprendizaje individual, el competitivo y el cooperativo. El último contrasta con los otros en que, en el individual no se potencia la comunicación e intercambio entre los miembros de un grupo, los objetivos son individuales y se consiguen con el esfuerzo y trabajo individual; en el competitivo, además, se percibe que, para obtener un objetivo de enseñanza-aprendizaje no lo han de obtener los demás. En el aprendizaje cooperativo, por el contrario, un individuo logra los objetivos de enseñanza-aprendizaje si los demás compañeros alcanzan los suyos, y entre todos se construye el conocimiento aprendiendo unos de otros. Este aprendizaje contribuye así en buena medida al logro de las competencias básicas y los objetivos generales de la enseñanza en todos los niveles educativos. Es de especial interés el carácter social del aprendizaje cooperativo, aquí se aprende en grupo a partir de una interacción interdependiente que exige a todos los miembros asumir unas funciones para el logro de una meta. El principal procedimiento para el aprendizaje es la comunicación y por lo tanto el lenguaje.

Si planteamos una dinámica de aprendizaje cooperativo en lengua inglesa estamos potenciando de esta lengua sus posibilidades comunicativas y haciendo uso de ella en un contexto próximo a la realidad. A continuación vemos cómo el aprendizaje cooperativo crea en el aula un contexto de comunicación que favorece la competencia comunicativa de los alumnos. Analizamos los principios del aprendizaje cooperativo y su aportación al aprendizaje de las lenguas, y mostramos qué dificultades nos podemos encontrar si aplicamos estas técnicas de aprendizaje en el aula de LE y cómo las podemos tratar.

5. El aprendizaje cooperativo y el área de conocimiento de LE

La adquisición de una lengua es un proceso que requiere tiempo y dedicación. La realidad de la mayor parte de nuestros alumnos es que normalmente solo están expuestos a la LE 2 o 3 horas semanales en el colegio. La presencia de esta LE en la calle o en los medios de comunicación es escasa y poco significativa, aunque parece que va en aumento y ahora se pueden ver, por ejemplo, programas de televisión en inglés o películas en versión original. Pérez y Roig (2004) consideran que por ello debemos rentabilizar al máximo el tiempo del que se dispone utilizando una metodología adecuada y empezando cuanto antes el aprendizaje de la LE. Estos autores afirman que es fundamental desarrollar la producción oral desde el primer día. Si bien la base de desarrollo de la LE es el *input* comprensivo, el *output* comprensivo debe potenciarse desde un primer momento, ya que «no podemos esperar a que ésta (la producción) se produzca espontáneamente después de cierto tiempo de exposición a la lengua y práctica de la misma» (Pérez y Roig 2004: 31). Las respuestas

educativas que estos autores dan a estos planteamientos son: i) Crear un clima afectivo, lúdico, interesante, motivador. ii) Usar la lengua como vehículo de comunicación en el aula. iii) Partir de conocimientos y experiencias previas. iv) Coordinar los contenidos lingüísticos.

Todo ello contribuye a crear un contexto real de comunicación. En este punto consideramos importante determinar qué queremos decir cuando hablamos de contextos reales de comunicación. Willis (1996) hace una referencia clarificadora en este sentido al considerar que se crea una situación comunicativa real en el contexto escolar cuando hay una interacción entre los miembros de un grupo con un objetivo común de resolución de una tarea. Es pues cuando la lengua es una herramienta más para el aprendizaje y el alumno se ve con la necesidad de comunicarse para resolver la tarea que tenemos una situación en el aula próxima a la realidad. Nuestra propuesta es utilizar el aprendizaje cooperativo para crear estos contextos reales que favorezcan una comunicación oral efectiva.

Veamos ahora cómo los principios del aprendizaje cooperativo favorecen la creación de un contexto real de comunicación en LE. El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en grupo, entendiendo el grupo como una comunidad de aprendizaje, «conjunto de personas que reunidas en un lugar y tiempos determinados se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta» (Ferreiro y Calderón 2006: 28). Al no ser una actividad individual aseguramos la necesidad de comunicación entre los miembros del grupo. La práctica en el discurso es importante para ser conscientes de lo que sabemos y lo que debemos aprender. Debido a que, como hemos mencionado, el aprendizaje se realiza a partir de la cooperación de todos los miembros del grupo, esta cooperación para la construcción del conocimiento amplía las necesidades comunicativas, un aspecto fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que los grupos en el aprendizaje cooperativo son heterogéneos. Esto puede favorecer la cooperación, estableciendo relaciones de ayuda mutua que ayudan a las dos partes implicadas (Díaz-Aguado 2007). Además, Pérez y Roig (2004:115) afirman que «trabajar por proyectos en inglés permite atender a niños y niñas con un alto nivel de competencia lingüística (hijos de nativos, por ejemplo, que se aburren en las clases de inglés y suelen ser una pesadilla para los maestros) y niños con dificultades de aprendizaje generalizadas».

En este enfoque el profesor es mediador del aprendizaje, dinamiza, orienta y favorece la autonomía del alumno, quien no es un mero receptor, construye su propio aprendizaje a partir de la interacción positiva con los demás; esta interacción requiere habilidades comunicativas. Por tanto, el aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, y se basa en la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar la participación de todos. Así pues, se desarrollan habilidades interpersonales, en parte con la utilización de la lengua en situaciones muy próximas a la realidad cotidiana, como la práctica del diálogo y el consenso, que son claves en el desarrollo de la actividad.

Por lo que respecta al vocabulario, se activan los campos semánticos interiorizados por el alumno y en cuanto a la gramática, se produce la gramaticalización de los fragmentos de lengua aprendidos como unidades completas de significado; cuando los alumnos se ven en una situación de explorar todos sus recursos descomponen las unidades aprendidas y las vuelven a componer con un nuevo propósito (Cameron, 2001). También tiene lugar la negociación de significado, que es positiva para las dos partes, la que debe encontrar los recursos para hacerse entender y la que va incorporando nuevos significados (Willis, 1996).

El aprendizaje cooperativo se basa en las teorías de la psicología cognitiva del constructivismo y el aprendizaje significativo. Los alumnos construyen el aprendizaje a partir del conocimiento previo y en la medida en que se produce un conflicto cognitivo, entre lo que se sabe y lo que se propone como nuevo. En este tipo de aprendizaje se habla también de conflicto sociocognitivo cuando este proceso se da en el seno de un grupo heterogéneo, con distintas experiencias previas y puntos de vista distintos. La resolución de este conflicto requiere de habilidades sociales y comunicativas, como el respeto de turnos, la escucha atenta, entender, preguntar, saber discrepar, aceptar las opiniones de los demás (Brian et al., 1990), en este caso en la LE. Como afirman Sharan y Sharan (2004), en el aprendizaje cooperativo, el conocimiento se construye a partir de la comunicación entre iguales.

Por otra parte, este aprendizaje debe ser motivador para mantener el interés y la atención de los alumnos, y promover la motivación intrínseca, la cual lo será si se basa en la libre elección por parte de los alumnos, tanto del tema, como de los métodos de investigación. Esta motivación hará que los alumnos se esfuercen y utilicen todos sus recursos, también para la interacción (Sharan y Sharan 2004). En este sentido, la comunicación horizontal (profesor-alumno, alumno-alumno), entre iguales, fomenta utilizar todos los recursos y explora nuevas posibilidades. Además, la evaluación individual depende de la evaluación del grupo y a la inversa. Esta interdependencia fomenta también la necesidad de entendimiento en la LE.

Podemos concluir que tanto los elementos del aprendizaje cooperativo que promueven la interacción entre los estudiantes (trabajo en grupo, trabajo basado en la cooperación, comunicación horizontal, trabajo de habilidades interpersonales), como las claves del proceso de la enseñanza-aprendizaje que se describen (aprendizaje significativo, motivación intrínseca, grupos heterogéneos, el profesor como mediador) son elementos que favorecen el aprendizaje de las lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa.

6. El aprendizaje cooperativo en el aula de LE: aportaciones y dificultades para el desarrollo de la competencia comunicativa

Teniendo en cuenta la incidencia que los principios del aprendizaje cooperativo tienen en el aprendizaje de las lenguas, podemos considerar aportaciones de este al aprendizaje de la LE tales como: i) Crea un marco de interacción positiva, estimulante y constructiva, ii) Da responsabilidades a todos los miembros del grupo, con lo cual se trabaja la diversidad, iii) La lengua es un procedimiento en el conjunto de la actividad por lo que se da un contexto real a su uso, iv) Se utiliza tanto la forma oral como escrita de la lengua, en sus registros formal e informal, v) Se utilizan distintos tipos de discurso: la conversación, la discusión, el debate, la argumentación, la exposición, vi) Fomenta la participación, vii) Fomenta el uso de estrategias de comunicación, viii) Aumenta el tiempo de exposición y producción de la lengua de cada alumno, y ix) Fomenta la interdisciplinariedad en el aula.

Sin embargo, la mayor dificultad con la que nos podemos encontrar utilizando el inglés en el trabajo en grupo es el nivel de competencia comunicativa inicial (Pérez y Roig 2004). Debemos por tanto fomentar el desarrollo de esta competencia antes y durante la realización de las actividades. Esta debe permitir una fluidez suficiente que no convierta el trabajo en algo por encima de las capacidades del alumno y que genere desmotivación y desinterés. Estos autores consideran que debemos trabajar sobre un repertorio de situaciones comunicativas que sirva a los niños como base para desarrollar la capacidad de comunicarse en situaciones

reales. Para el aprendizaje de este repertorio comunicativo podemos utilizar herramientas como las dramatizaciones, el *roleplaying*, las canciones, las rimas.

Hay otros aspectos en el uso del aprendizaje cooperativo para la enseñanza-aprendizaje de la LE que se pueden considerar dificultades, aunque no inconvenientes, y que también debemos tener en cuenta: i) La impredecibilidad del lenguaje que los estudiantes van a utilizar. Podemos enseñar previamente el vocabulario y expresiones que creemos pueden necesitar, pero el carácter abierto de este tipo de actividades hace que las necesidades puedan variar y debemos estar preparados para ello con herramientas de búsqueda de información al alcance. ii) La tendencia al uso de la L1 entre los alumnos. Debemos tener herramientas para fomentar el uso exclusivo del inglés durante la realización de la actividad entre los miembros del grupo, el profesor debe facilitar a los alumnos las expresiones que puedan necesitar, para ello debe ir desplazándose de grupo en grupo atendiendo a las conversaciones que los alumnos tengan, también puede colgarse en las paredes del aula fragmentos de lengua; y lo que Vygotsky denomina *hablar con uno mismo* (*talking to oneself*) (Cameron 2001). iii) Las dificultades en la preparación de la actividad para el profesor. Este debe hacer una selección de materiales con un nivel adecuado de lengua e información que sea relevante e interesante al mismo tiempo. En la actualidad contamos con muchos recursos en la red pero su selección requiere mucha dedicación. También es interesante que puedan manipular otro tipo de recursos como libros u otro material impreso, o que puedan utilizar una visita cultural. Por otra parte, el profesor debe mantener el nivel de motivación entre los alumnos que se encontrarán con dificultades comunicativas que pueden ser un obstáculo. En este sentido es muy importante seleccionar bien tanto el tema como los recursos. También la formación de los grupos y la técnica de trabajo que se va a utilizar son esenciales para crear un buen clima de trabajo. iv) La necesidad de unos espacios determinados y unas herramientas de trabajo como ordenadores y conexión a Internet. Debemos adaptarnos a los recursos del centro escolar y asegurar que el espacio con el que contamos, permite la movilidad de los alumnos y la fácil accesibilidad a los recursos o fuentes de información. v) La evaluación. En relación a la evaluación de los contenidos, consideramos que si la actividad se ha planificado en colaboración con otras áreas de conocimiento, se evalúen por separado los contenidos del área en cuestión y los del área de LE. Además de realizar una evaluación final en relación a los contenidos, es imprescindible la evaluación del proceso, esta debería hacerse a partir de las reflexiones de los mismos alumnos conjuntamente con el profesor. Debe ser una evaluación continua en todas las etapas del proceso, que permita detectar los problemas que vayan surgiendo y hacer las modificaciones que garanticen el éxito de la actividad. Sharan y Sharan (2004) proponen para la evaluación del proceso la creación de una lista de ítems que deben corresponderse con los objetivos que nos hemos planteado. A diario el profesor recoge datos con esta lista a partir de la observación, crearemos una lista específica para los objetivos del área de LE.

7. Propuesta de trabajo cooperativo para tercer ciclo de educación primaria: El jigsaw o rompecabezas.

Existe un amplio repertorio de técnicas de aprendizaje cooperativo que se pueden usar en Educación Primaria. En la Figura 1 se describen brevemente algunas de las más utilizadas (Guix y Serra 2008; Ferreiro y Calderón 2006).

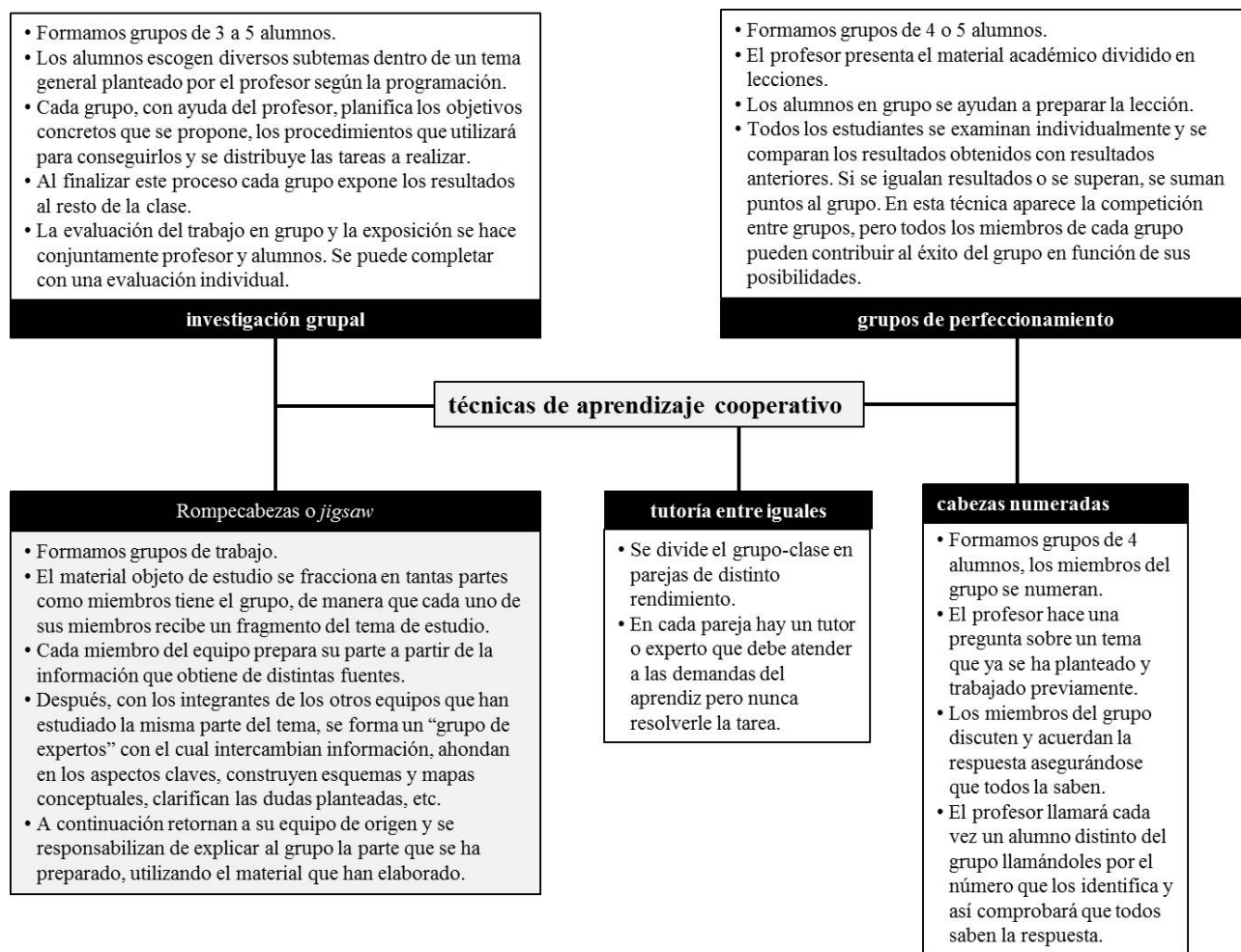


Figura 1. Tipo de técnicas de aprendizaje cooperativo

En este estudio hemos tratado de revisar la literatura actual en lo concerniente a la competencia comunicativa y el aprendizaje cooperativo. A continuación se describen las bases de una propuesta educativa, para el tercer ciclo de educación primaria utilizando la técnica del *jigsaw* o rompecabezas, que aúna ambos aspectos para fomentar la expresión oral en lengua inglesa.

En primer lugar debemos tener en cuenta consideraciones referidas al contexto escolar. Si el aprendizaje cooperativo es una forma habitual de trabajo en las distintas áreas de conocimiento del centro, esto facilitará que algunas cuestiones de funcionamiento, como las descritas a continuación, ya estén interiorizadas por los alumnos (Sharan y Sharan 2004). Sin embargo, estamos en un contexto donde además se busca el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE. En este sentido, la experiencia con la lengua del grupo, tanto en su aprendizaje formal como informal, es clave para el desarrollo del trabajo cooperativo.

- Establecimiento de normas y clima que promueva la comunicación oral entre los estudiantes.
- Tener interiorizado por parte de profesores y los mismos alumnos, que el habla entre los estudiantes es un elemento esencial para la construcción del conocimiento.
- Tener desarrolladas destrezas para el debate, la resolución conjunta de problemas, la toma de acuerdos, el consenso.
- En algunas ocasiones es de gran utilidad que los equipos de trabajo ya estén formados y sean fijos para un curso escolar. Estos grupos están habituados a trabajar conjuntamente, se han creado unos

lazos de colaboración que son esenciales y ayudan a la consecución de los objetivos (Díaz-Aguado, 2007). Otros autores consideran que el profesor puede elegir grupos para trabajar a largo plazo para unas áreas de conocimiento y grupos a corto plazo para otras. Con los grupos a corto plazo se da la oportunidad a todos los alumnos de trabajar con todos sus compañeros y ello refuerza al grupo-clase (Ferreiro y Calderón, 2006).

- Debemos contar con un aula preparada para el aprendizaje cooperativo. El aula debe tener los recursos necesarios, y fundamentalmente permitir el trabajo en grupo y la movilidad de los alumnos.

La dinámica de trabajo sería la siguiente, el profesor introduce el tema general que se va a investigar y anima a los estudiantes a que formulen preguntas sobre todo aquello que quieren saber en relación al tema. Estas formarán la base sobre la que se asentará el proyecto de investigación. En la técnica del *jigsaw* se deben delimitar tantos subtemas (preguntas a contestar) como miembros haya en el grupo. El acuerdo de los subtemas es tomado por el grupo-clase en conjunto, cada pequeño grupo deberá trabajar los mismos subtemas. Si trabajamos sobre el tema *Mediterranean forest*, relacionado con área de ciencias de la naturaleza (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), podríamos determinar, a modo de ejemplo, los siguientes subtemas para grupos de 4 miembros (si bien esto dependerá de los intereses de los alumnos): a) *The Mediterranean forest ecosystem*, b) *The dangers for the Mediterranean forest*, c) *Vegetal and animal species*, and d) *The importance of insects to protect this ecosystem*. A continuación los estudiantes planifican la investigación, deciden cómo se lleva a cabo, y cómo se reparten los subtemas. Se buscan las fuentes, y se lleva a cabo la investigación. Aunque cada tema es trabajado de forma individual por un miembro del grupo, todos colaboran en la búsqueda de información. Es fundamental la monitorización del docente para mantener el uso del inglés como herramienta para la comunicación, y garantizar el desarrollo de las diferentes sub-competencias comunicativas de la lengua que hacen los estudiantes.

Se elabora un primer texto provisional con la información más relevante, de forma conjunta, con la participación de todos miembros del grupo, siendo el “experto” de cada subtema el que determina qué información debe contener este. Este texto pueden ser 10 frases que resuman la información encontrada, también puede incluir imágenes y esquemas, o mapas conceptuales. A continuación, se realizará la reunión de expertos en una salida al bosque, para propiciar la observación directa de los datos que se han recogido a través de otros recursos dentro del aula. Tras esta observación, los distintos expertos de cada grupo se reúnen y ponen en común la información encontrada. Se elabora un nuevo texto producto de la puesta en común. En este punto, la consulta de diccionarios, a los compañeros y al docente, jugarán un papel relevante. Finalmente, se reúnen los equipos y cada experto pone en común el nuevo texto acordado. El conjunto de los textos forman el corpus del trabajo de investigación realizado.

Al realizar esta actividad de aprendizaje cooperativo, a nivel del uso oral de la lengua extranjera, las principales aportaciones serán: el uso del inglés en un contexto real de comunicación, el trabajo con distintas fuentes de información que facilitarán el vocabulario necesario, y la utilización de distintos tipos de discurso (conversación, discusión, argumentación y exposición). En cuanto a las dificultades podemos encontrar, por parte del profesor, la búsqueda de fuentes de información adecuadas, y por parte de los alumnos, el uso exclusivo del inglés durante todo el proceso de aprendizaje.

8. Conclusiones

Los métodos más tradicionales en el aprendizaje de una LE recurren a conversaciones ficticias para aprender los fragmentos de lengua necesarios para la comunicación oral. En nuestro planteamiento de utilizar el aprendizaje cooperativo para el fomento del uso oral de la LE, el recurso de crear situaciones ficticias (mediante las actividades de *roleplaying*, por ejemplo) nos va a servir para desarrollar una competencia comunicativa inicial que es imprescindible, pero una vez adquiridos los aspectos básicos de la lengua debemos dar un paso más y crear situaciones en las que la lengua se utilice para la comunicación real, esto es, para el intercambio de ideas, opiniones e información.

Como hemos visto al analizar el concepto de competencia comunicativa, comunicarse no es tan solo conocer la lengua en relación al sistema lingüístico, sino que también es dominar aspectos que tienen que ver con el contexto comunicativo y desarrollar estrategias que facilitan la comprensión mutua, más si nos referimos al uso de una lengua que no es la L1. La comunicación real se da cuando la lengua no es exclusivamente el objetivo del aprendizaje, sino también un procedimiento para el aprendizaje. Estas situaciones las proporciona, entre otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, la metodología del aprendizaje cooperativo, ya que, en todas sus distintas técnicas, es fundamental la interacción, es decir la comunicación.

Conociendo las dificultades del aprendizaje de la LE en el contexto general de las escuelas españolas, y las dificultades si queremos aplicar el aprendizaje cooperativo en esta área de conocimiento, nuestro enfoque no es exigente a nivel económico, pero sí que lo es en relación al dominio que el profesor debe tener de la materia, es fundamental que el nivel de competencia oral del profesor sea el adecuado para ofrecer el apoyo lingüístico que los alumnos necesitarán a lo largo del desarrollo de las actividades. Nuestra propuesta también es exigente porque requiere una buena coordinación a nivel de centro y una buena planificación, puesto que es un proyecto que, para que tenga sentido, debe tener continuidad a lo largo de toda la etapa. Es conveniente que el aprendizaje cooperativo forme parte del proyecto global del centro para que su uso sea más efectivo en el área de LE.

Si retomamos el objetivo general que nos habíamos planteado al principio del trabajo, tenemos los argumentos que nos permiten afirmar que el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad en el área de lengua extranjera, igual que lo es en las demás áreas de conocimiento, y que en esta área, una de sus principales aportaciones es el fomento del uso oral de la lengua en un contexto real de comunicación, cosa que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en su globalidad. En relación a los objetivos específicos destacamos la definición de competencia comunicativa y el modelo de competencia comunicativa que hemos tomado de referencia con sus subcompetencias. Este concepto y este modelo nos sirven para plantear las distintas actividades para la expresión oral que debemos realizar en el aula, de manera que trabajemos todos los elementos de la competencia comunicativa según las necesidades previamente analizadas de los alumnos. El estudio de los principios del aprendizaje cooperativo nos ha dado las claves para entender como este crea un contexto adecuado en el aula para el fomento de la expresión oral. También nos ha permitido ver qué soluciones podemos plantear a las dificultades que genera cualquier cambio en la manera de trabajar de los alumnos y profesores.

Referencias bibliográficas

- Bertrand, J. 2004. *Community Language Learning*, British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/community-language-learning>.
- Biain, I., Cutrín, C., Elcarte, M. P., Etxariz, M.J., Fresneda, J., Úriz, N. y Zudaire, E. 1990. *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. Richards y R. Schmidt eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman. 2–27.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1.
- Celce-Murcia, M. 2008. «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching». En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (eds.). *Intercultural Language Use and Language learning*. Dordrecht: Springer. 41-57.
- Celce-Murcia, M. 1995. «The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education». En J.E. Alatis, C.A. Strachle y M. Ronkin (eds.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Washington: Georgetown University Press. 699–710.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. 1995. «A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6/ 2, 5–35.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid: Ministerio de Educación, cultural y deporte.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010. *CLIL content and language integrated learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge University Press.
- Díaz-Aguado, M. J. 2007. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrero, R. y Calderón, M. 2006. *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Frost, R. 2004. *TE British Council/ A Task-based Approach*. British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/a-task-based-approach>
- Guix, D. y Serra, P. 2008. *Donar, rebre y compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Girona: UdG Publicacions.
- Hymes, D. 1985. «Toward linguistic competence». *AILA Review*, 2: 1-19.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm 295. 10/12/2013.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. 2008. *Undercovering CLIL*. Oxford: Mcmillan.
- Pérez, P. y Roig, V. 2004. *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Pérez, P. y Zayas, F. 2007. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE. núm. 52. 01/03/2014.
- Real decreto 1513/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. BOE núm. 293. 08/12/2006.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharan, Y. y Sharan, S. 2004. *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

Cristina Cerdà-Vallès

Graduada en maestro de educación primaria por la Universidad Internacional de la Rioja, y Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona, con la especialidad de historia del arte. Ha ejercido como docente en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en las especialidades de historia y ciencias sociales, música y lengua extranjera. Actualmente es maestra de educación infantil y primaria en la especialidad de lengua extranjera en el colegio Vedrunes de Gràcia de Barcelona.

Mercedes Querol-Julián

Doctora en lingüística aplicada y Licenciada en filología inglesa. Profesora de Didáctica de la lengua inglesa en la Universidad Internacional de la Rioja, donde es miembro del grupo de investigación EDEPIG (Educación Personalizada en la Era Digital). Sus intereses investigadores incluyen el análisis del discurso multimodal y la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular AICLE/ CLIL.