

Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de Gramática Inglesa: percepciones del alumnado de Educación Superior

Eliecer Crespo-Fernández

Departamento de Filología Moderna. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha



<https://dx.doi.org/10.5209/dill.85759>

Recibido: 20/01/2023 • Revisado: 31/10/2023 • Aceptado: 18/12/2023

EN Resumen. El trabajo cooperativo es una estrategia metodológica de gran potencial en la enseñanza superior en tanto permite demostrar hasta qué punto los estudiantes han adquirido y desarrollado las competencias necesarias, tanto instrumentales, interpersonales como sistémicas, para su formación integral. Partiendo de esta premisa, en este artículo se presenta una experiencia de trabajo cooperativo y el método de evaluación seguido en una asignatura de morfosintaxis inglesa en la titulación del Grado de Maestro de Lenguas Extranjeras (Inglés), así como las percepciones de los alumnos a propósito de la metodología cooperativa puesta en práctica a través del análisis de los resultados de una encuesta piloto. Los resultados obtenidos parecen confirmar que el método de trabajo cooperativo permite desarrollar las competencias de los estudiantes y satisface, en general, sus expectativas con respecto a la tarea realizada.

Palabras clave: Trabajo cooperativo; gramática inglesa; encuesta; Grado de Maestro; rúbrica de evaluación.

EN Cooperative work in an English Grammar Course: the perceptions of Higher Education students

EN Abstract. Cooperative work is a useful methodological strategy in higher education to develop the instrumental, interpersonal and systemic competences which are required for the integral training of the student as a social being. In this regard, this article offers a cooperative learning experience, including the evaluation method, in a course of English morphosyntax in the Degree of English Teacher in Primary Education together with the analysis of the student's opinions on the cooperative work experience through their responses to a pilot survey. The results obtained seem to confirm that the methodology of cooperative work helps to develop a range of competences and satisfies students' expectations in relation to the task carried out in the course.

Keywords: Cooperative work; English grammar; survey; Teacher Degree; evaluation rubric.

FR Travail coopératif dans un cours de grammaire anglaise: les perceptions d'étudiants d'enseignement supérieur

FR Résumé. Le travail coopératif est une stratégie méthodologique à fort potentiel dans l'enseignement supérieur en ceci qu'il permet de montrer dans quelle mesure les étudiants ont acquis et développé les compétences instrumentales, interpersonnelles et systémiques nécessaires à leur formation intégrale. Partant de ce postulat, cet article présente une expérience de travail coopératif et la méthode d'évaluation suivie dans un cours de morfosyntaxe anglaise de la Licence en langues étrangères (anglais) d'enseignant de l'école primaire, ainsi que les perceptions des étudiants à l'égard de la méthodologie coopérative mise en pratique à travers l'analyse des résultats d'une enquête pilote. Ces résultats semblent confirmer que la méthode de travail coopératif permet le développement des compétences des étudiants et satisfait, de façon générale, leurs attentes face à la tâche réalisée.

Mots-clés: Travail coopératif; grammaire anglaise; enquête; Licence d'Enseignement Primaire; grille d'évaluation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. El trabajo cooperativo. 2.2. El desarrollo de las competencias en cooperación. 3. Método de la investigación. 3.1. Diseño de la investigación. 3.2. Participantes. 3.3. Instrumentos y materiales. 3.3.1. La rúbrica. 3.3.2. La encuesta. 4. Implementación de la intervención. 5. Resultados. 6. Discusión y conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Crespo-Fernández, E. (2024). Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de Gramática Inglesa: percepciones del alumnado de Educación Superior. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 113-125.

1. Introducción

El cambio metodológico de la “Universidad del enseñar” a la “Universidad del aprender”, es decir, del suministro de información (input) a los resultados del aprendizaje (output) que se marcó como objetivo hace ya más de dos décadas el Europeo de Educación Superior sigue siendo uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria. Esta concepción del aprendizaje implica, como señala Zabalza (2002, p. 110), que el docente pase a convertirse, más que en el único depositario del conocimiento, en un facilitador de competencias.¹ Así, se hace necesario el uso de técnicas que permitan a los estudiantes trabajar de forma autónoma, manejar recursos de distinta naturaleza y demostrar que han adquirido los saberes competenciales (saber hacer y saber ser) además de los conocimientos disciplinarios (saber) propios de una determinada asignatura. En otras palabras, la planificación de estrategias de aprendizaje y de evaluación ha de ir unida a tareas que permitan comprobar el grado de desarrollo y consecución de las competencias de manera lo más efectiva y objetiva posible (Crespo-Fernández, 2022; Villa Sánchez, 2020).

En este contexto de enseñanza-aprendizaje, el trabajo cooperativo es una estrategia metodológica de suma utilidad en tanto permite demostrar hasta qué punto los alumnos han adquirido y desarrollado las competencias necesarias mediante tareas en las que prima la producción del discente. En efecto, el trabajo en cooperación permite evaluar en qué medida los estudiantes han fusionado los conocimientos necesarios con las actitudes pertinentes en actuaciones concretas; de este modo, tanto los estudiantes como los docentes pueden identificar el nivel de logro de los objetivos, las fortalezas y debilidades y, en suma, el nivel de desarrollo competencial alcanzado (Domingo Peña, 2010).

Partiendo de estas premisas, en este artículo se presenta una experiencia de trabajo cooperativo en una asignatura de gramática inglesa perteneciente a la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria y se ofrecen las percepciones del alumnado sobre la misma a través de una encuesta. En concreto, la experiencia que se describe es el pilotaje de una encuesta de mayor calado que ha de ponerse en práctica posteriormente en las cuatro facultades de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha a propósito de la implementación de la metodología del trabajo cooperativo para la enseñanza de la gramática inglesa en el Grado de Maestro.

En este trabajo, se establecen dos hipótesis: primera, a través de la implementación de una metodología basada en grupos de trabajo cooperativo, los estudiantes serán capaces de integrar los conocimientos de morfosintaxis del inglés con determinadas actitudes en actuaciones concretas y así podrán desarrollar competencias de distinta naturaleza, tanto instrumentales como interpersonales y sistémicas; y segunda, el alumnado agradecerá la implementación de estrategias docentes activas y cooperativas en la enseñanza de la gramática como complemento a la clase magistral.

La presente investigación se sitúa en la línea de trabajos previos que ofrecen propuestas didácticas para el tratamiento de cuestiones gramaticales en el Grado de Maestro (Davis González, 2022; Fernández Martín, 2020) y, más concretamente, de aquellos estudios dedicados al trabajo cooperativo como facilitador de competencias en distintas asignaturas y titulaciones universitarias (Aristizábal Parra y Dieste Gracia, 2012; García Ferrandis *et al.*, 2018). En asignaturas de contenidos puramente lingüísticos, sin embargo, no existen investigaciones que hayan abordado la implementación del trabajo cooperativo ni las percepciones del alumnado sobre la eficacia del método, quedando este limitado a asignaturas de enseñanza de inglés como lengua extranjera (léase, por ejemplo, Martínez Lirola, 2013).

El presente trabajo queda estructurado como sigue. En primer lugar, se ofrecen unas consideraciones generales a propósito del trabajo cooperativo y su relación con el desarrollo de las competencias. Después, se presenta el marco teórico en el que se sustenta el estudio y el método seguido en la investigación, con indicación de su diseño, participantes, materiales e instrumentos. Posteriormente, se describe la implementación de la intervención didáctica como paso previo a la presentación de los resultados de una encuesta piloto a propósito de la metodología cooperativa llevada a cabo. Por último, se incluye una discusión de los resultados obtenidos, se indican las limitaciones del estudio y se apuntan futuras líneas de investigación en relación con la temática abordada.

¹ De acuerdo con Rué (2007, p. 72), la competencia engloba el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) que capacitan al estudiante para abordar y resolver situaciones propias de su perfil académico-profesional. Con respecto al concepto de competencia y sus implicaciones pedagógicas, consúltese Villa Sánchez (2020, pp. 22-25).

2. Marco teórico

2.1. El trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es una estrategia metodológica y de instrucción docente que ha ido evolucionando a lo largo de las décadas, tanto en su concepción como en su enfoque. Así, los estudiosos de esta modalidad docente han puesto el énfasis en distintos aspectos, a saber, la correlación positiva de logros; la adquisición de objetivos compartidos; el desarrollo de procesos de interacción; la cooperación como elemento clave para el aprendizaje; y la respuesta a la diversidad (Azorín Abellán, 2018, pp. 183-184). Independientemente de la perspectiva que se adopte, el trabajo en cooperación va mucho más allá del tradicional trabajo en grupo en el que los estudiantes reparten de manera más o menos aleatoria las tareas de una actividad y trabajan aisladamente aspectos concretos como paso previo a su puesta en común.²

En este sentido, Slavin (1990) estableció dos características del trabajo cooperativo que lo distinguen del trabajo grupal y que ponen el énfasis tanto en el equipo de trabajo como en la responsabilidad individual hacia el grupo: la interdependencia positiva (los objetivos del grupo son compartidos por todos los miembros del equipo y únicamente se logran en colaboración); y la responsabilidad individual (cada miembro del equipo se responsabiliza del resultado global de la actividad). Más tarde, Johnson *et al.* (1998) añadieron otras tres características en su definición del trabajo cooperativo: comunicación cara a cara (los miembros del equipo de trabajo se ayudan mutuamente, intercambian información, materiales, etc.); desarrollo de habilidades interpersonales (asignación de roles dentro del equipo, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.); y reflexión conjunta y valoraciones razonadas sobre la tarea grupal llevada a cabo. Otros autores como Pujolàs (2004, p. 98) defienden un enfoque fundamentalmente motivacional de este aprendizaje, en el que los estudiantes *cooperan* para aprender:

La estructuración cooperativa del aprendizaje supone la organización de la clase de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de *cooperar* (ayudarse los unos a los otros) para aprender mejor los contenidos escolares, y aprender al mismo tiempo a trabajar en equipo.

2.2. El desarrollo de las competencias en cooperación

Como se puede deducir de las características apuntadas en el párrafo anterior, el trabajo en equipo cooperativos permite desarrollar las competencias en un sentido amplio, más allá de las capacidades vinculadas específicamente a una determinada asignatura o titulación, por lo que resulta una herramienta metodológica de amplio alcance en el marco del aprendizaje competencial. Así, el trabajo en cooperación facilita el desarrollo de las competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistemáticas, que se dividen, a su vez, en otras subcompetencias, tal y como quedaron propuestas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, p. 81):

- Competencias instrumentales: cognitivas (comprender y manipular ideas y pensamientos), metodológicas (tomar decisiones, resolver problemas, organizar el tiempo), tecnológicas (manejar recursos tecnológicos y de procesamiento de la información) y lingüísticas (comunicarse oralmente y por escrito).
- Competencias interpersonales: individuales (expresar los sentimientos, mostrar capacidad crítica y autocrítica) y sociales (interactuar socialmente, cooperar con el grupo, mostrar compromiso ético y social).
- Competencias sistémicas: desenvolverse en escenarios profesionales y académicos, investigar, ser autónomo, adaptarse a nuevas situaciones.

La activación de los bloques competenciales señalados permite no solo el aprendizaje y desarrollo de una materia concreta sino la integración de los estudiantes en un mundo cada vez más globalizado en el que la capacidad para alcanzar determinadas metas a través de la cooperación, el consenso y la toma consensuada de decisiones resulta imprescindible (Santos *et al.*, 2013). No en vano, el trabajo cooperativo favorece el desarrollo de los valores emocionales (liderazgo, empatía, iniciativa, etc.) necesarios para formación integral del alumno como ser social (Aristizábal Parra y Dieste Gracia, 2012; Mendo-Lázaro *et al.*, 2018). Así, la metodología de trabajo en cooperación permite entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido amplio e interdisciplinar y, además, favorece una verdadera evaluación competencial y formativa (Cañadas, 2020; López Pastor, 2009).

3. Método de la investigación

3.1. Diseño de la investigación

El planteamiento metodológico de la presente investigación consiste en un estudio exploratorio con un esquema de diseño pre-experimental (Salas Blas, 2013); en concreto, estamos ante un estudio de caso, es decir, ante una práctica de aula (García Ferrandis *et al.*, 2018; Parra Montserrat, 2010) que responde a un

² El trabajo cooperativo también se diferencia del trabajo colaborativo. Como señalan Durán Gisbert y Monereo Font (2012), el aprendizaje colaborativo presenta un formato menos estructurado y más simétrico, en el cual las tareas son definidas por los propios miembros del grupo (no por el profesor), la responsabilidad no es solo grupal, sino también individual (en el trabajo cooperativo la responsabilidad se reparte entre los miembros del equipo) y el trabajo no se suele dividir, contrariamente a lo que sucede en el caso del trabajo cooperativo.

compromiso con la mejora educativa, a una voluntad de reflexionar de manera sistemática sobre la acción educativa que se realiza en el aula, con los propios estudiantes, a fin de mejorarla en lo posible, en la línea metodológica de investigación-acción (Elliot, 1991; Latorre, 2003). De hecho, la investigación que aquí se presenta responde a los principios de este marco de investigación en el área docente, como se deduce de las palabras de Latorre (2003, p. 31): “La investigación-acción está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa [...]. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión”.

3.2. Participantes

La experiencia de enseñanza-aprendizaje en grupos de trabajo cooperativo que aquí se presenta tuvo lugar durante el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023 y en ella participaron 47 estudiantes (N=47) matriculados en la asignatura “Gramática y Discurso” perteneciente al cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. Estos estudiantes respondieron a una encuesta que se elaboró *ad hoc* para conocer sus opiniones con respecto a la experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que participaron. El proceso de muestreo que se llevó a cabo responde a una naturaleza *no probabilística e intencional*.³ De los encuestados, el 70% fueron mujeres (N=33) y el 23% varones (N=14), distribución representativa en este grado (el 7% restante prefirió no manifestarse en este sentido). La gran mayoría de los estudiantes que respondieron la encuesta, concretamente un 88% (N=41), se situaba en la franja de edad entre los 21 y 22 años, siendo la edad media 21,8 años. Como se trata de un estudio exploratorio, no se procedió a realizar un análisis comparativo con otros grupos en los que no se aplicó la metodología del aprendizaje cooperativo, si bien, como veremos después, se recogieron las opiniones de los estudiantes en relación con métodos de enseñanza y evaluación más tradicionales.

3.3. Instrumentos y materiales

La experiencia docente que aquí se presenta llevó consigo la elaboración de distintos materiales, concretamente una rúbrica para la evaluación del producto del equipo de trabajo y una encuesta para reflexionar sobre el grado de satisfacción alcanzado.

3.3.1. La rúbrica

La rúbrica de evaluación es un instrumento fiable, objetivo y transparente para medir las capacidades del alumno e involucrar al estudiante en el propio proceso de aprendizaje que resulta especialmente útil en la evaluación de aquellas tareas que resultan complejas o subjetivas (Crespo-Fernández, 2022; Fraile *et al.*, 2017; Panadero y Jönsson, 2013), como es el caso del proyecto de gramática inglesa que constituye la actividad de trabajo cooperativo. La rúbrica puede considerarse como una herramienta que coadyuva en la evaluación formativa del estudiante, tanto en tareas individuales como en las desarrolladas en cooperación (Crespo-Fernández, 2022, pp. 150-156; Panadero y Jönsson, 2013). En efecto, una rúbrica como la utilizada para la experiencia de trabajo cooperativo que aquí se propone proporciona al profesor una retroalimentación de suma utilidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las capacidades del estudiante; no en vano, la rúbrica fomenta la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que permite compartir los criterios que se aplicarán para medir sus logros y lo que se espera de ellos, lo que ha de redundar, en buena lógica, en la planificación del trabajo por parte de los estudiantes, en la reflexión sobre el nivel de progreso alcanzado y, en suma, en su propia autonomía y autorregulación (Fraile *et al.*, 2017).

La experiencia que aquí se presenta incluye exclusivamente rúbricas de tipo analítico, es decir, aquellas que evalúan las partes (o categorías) de una determinada actividad a través de distintos descriptores que explicitan los grados de resolución o niveles de desempeño.⁴ Las escalas empleadas en estas rúbricas son descriptivas, ya que consisten en textos breves que valoran desde el grado óptimo de desempeño de una faceta de la tarea a la insuficiencia en su realización. Así, para cada categoría y elemento de calificación particular, se despliegan distintos descriptores a través de los cuales se concreta cada una de las dimensiones (véase *anexo I*). Estos indicadores se especifican en descriptores ordenados gradualmente como pruebas demostrables del nivel de logro alcanzado, desde “*excellent/very good*” hasta “*poor*”, con “*acceptable / needs improving*” como nivel de logro intermedio. La escala de calificación aparece en la primera fila, las categorías en la primera columna y los indicadores en la segunda columna.

La rúbrica elaborada comprende dos grandes categorías que hacen referencia a dos elementos de evaluación: el producto de la actuación del grupo o “*team performance*” (75% del total) y la actuación individual de los miembros del equipo o “*individual performance*” (25%). A su vez, estas categorías se desglosan en distintas facetas de la tarea en cuestión con distinto peso porcentual: “*Organisation & Structure*” (10%), “*Teamwork*” (10%), “*Presentation*” (10%) y “*Contents (morphology, syntax, pragmatics)*” (15% cada nivel) en lo que se refiere a la actuación grupal; y “*Fluency*” (5%), “*Pronunciation & Intonation*” (5%), “*Grammar & Vocabulary*” (5%) y “*Questions*” (10%) en lo concerniente a la actuación individual de cada miembro del equipo.

³ Con respecto a las técnicas de muestreo, véase Otzen y Manterola (2017).

⁴ Para una relación de los distintos tipos y modelos de rúbrica, léase Alsina Masmitjà (2013, pp. 8-10).

3.3.2. La encuesta

Con el objeto de obtener, de forma sistemática y fiable, información sobre las impresiones del alumnado a propósito de la implementación del trabajo cooperativo para el proyecto de la asignatura “Gramática y Discurso”, se elaboró una encuesta (véase *anexo II*), siguiendo las recomendaciones en cuanto a aspectos estructurales que establecen Fera Ávila *et al.* (2020, pp. 73-76): título, demanda de cooperación y cuestionario. Aunque la asignatura se imparte enteramente en lengua inglesa, y la actividad se ha de realizar y presentar oralmente en inglés, se decidió, por motivos puramente estratégicos, redactar la encuesta en castellano, lo que habría de facilitar, lógicamente, tanto la comprensión de los distintos ítems, como la propia expresión escrita de los estudiantes en el caso de las preguntas de respuesta abierta.

La encuesta elaborada se compone de un total de nueve preguntas diseñadas *ad hoc* de distinto tipo: cuatro preguntas cerradas de respuesta tipo Likert (preguntas 1-4), una de respuesta múltiple (5) y cuatro de respuesta abierta (6-9). Cada uno de estos tres tipos presentan sus características y ventajas. Las preguntas Likert ofrecen una gama de opciones de respuesta con escalas de valores excluyentes ordenados por intensidad desde “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”. Se incluyó también una pregunta de respuesta múltiple, con opciones definidas de respuesta que permitió a los encuestados seleccionar la(s) respuesta(s) pertinente(s) de una lista de opciones. Finalmente, en las cuatro preguntas de respuesta abierta se pedía al encuestado que respondiera libremente a las cuestiones formuladas. Aunque menos estructuradas y sujetas al control del encuestador y más complejas de analizar que las preguntas Likert o las de respuesta múltiple, las preguntas de respuesta abierta, que se basan en opiniones, puntos de vista y motivaciones, ofrecen una retroalimentación cualitativa de gran utilidad; en efecto, resultan especialmente útiles para comprender e interpretar la opinión de una muestra de población relativamente reducida (como es el grupo de estudiantes que participaron en la experiencia) a la vez que permiten la irrupción de aspectos no contemplados en un principio, si bien hay que tener en cuenta que, en ocasiones, pueden ser fuente de datos de poca relevancia.

Como cada uno de estos tipos de preguntas presentan ventajas e inconvenientes, se consideró que mediante una combinación de todas ellas se podía lograr una recogida de datos representativa y fiable sin limitar la respuesta del entrevistado en modo alguno y abriendo la posibilidad a cuestiones no contempladas en un principio y que podían ser de gran utilidad al profesorado a la hora de valorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje objeto de esta investigación.

4. Implementación de la intervención

El trabajo en grupos cooperativos se aplicó para el desarrollo de un proyecto establecido en la guía docente de la asignatura que tiene un peso del 20% en la calificación final (porcentaje no recuperable mediante ningún tipo de actividad en ninguna de las convocatorias de la asignatura). Se trata de una actividad consistente en la elaboración y presentación oral de un análisis poliédrico sobre los elementos gramaticales –amén de otros aspectos relevantes desde una óptica pragmática– presentes en un texto de extensión variable extraído del lenguaje real. En la actividad, por tanto, se trabajan los contenidos correspondientes a los bloques temáticos de la asignatura de morfología y sintaxis, dedicados al estudio de las distintas unidades de lengua (morfema, palabra, sintagma, clausula y oración) y de las funciones que desempeñan en el discurso. El único bloque de contenidos que queda fuera de la tarea es el de la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Primaria. Es importante destacar que se dio libertad total de elección al equipo de trabajo a la hora de escoger el texto objeto de análisis en cuanto a extensión, temática, tipo de discurso, registro de lengua, etc. a fin de favorecer la autonomía de los estudiantes y la toma de decisiones en equipo. El único requisito era que el texto debía ser una muestra de lenguaje real y contextualizado y la exposición del mismo (es decir, del producto del trabajo cooperativo) no debía exceder los 20 minutos de duración.

Esta experiencia docente comprende cuatro fases desde su planteamiento a su finalización y valoración: primera, observación y detección de necesidades; segunda, diseño de la actividad y elaboración de materiales; tercera, propuesta de evaluación; tercera, desarrollo de la actividad; y cuarta, análisis de los resultados, tal y como se especifica a continuación:

- *Fase de observación y reflexión.* Tras observar la dificultad de muchos estudiantes para asimilar determinados contenidos de morfosintaxis inglesa y comprobar el elevado porcentaje de suspensos en las últimas convocatorias, se planteó la oportunidad de abrir paso a métodos de trabajo alternativos, más dinámicos y con un mayor grado de participación del alumnado. Para ello, se valoraron las posibilidades reales de implantación del método de trabajo cooperativo teniendo en cuenta las dificultades que presentaba la docencia en una asignatura con una carga teórica considerable y en un grupo con un número elevado de estudiantes matriculados.
- *Fase de diseño de la actividad y elaboración de materiales.* En esta segunda fase se procedió a elaborar el catálogo de productos que componen la actividad en cuestión. A fin de garantizar la validez y utilidad del método, lejos de cualquier abstracción teórica, se consideró que tanto los objetivos de la actividad en sí como la presentación y evaluación del producto además de otras cuestiones de tipo práctico debían estar adaptadas a las características específicas de la asignatura y al grupo concreto de estudiantes. Así, se estableció de forma aleatoria el agrupamiento de los estudiantes (cuatro, excepcionalmente cinco) en grupos cooperativos base, es decir, aquellos con una estructura estable a lo largo del cuatrimestre, orientados a fortalecer las relaciones a medio-largo plazo de los estudiantes y facilitar una estructura de cooperación entre los miembros del grupo, lo que debía coadyuvar no solo en el cumplimiento de las

tareas sino también en el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales. Para la evaluación del producto, se diseñó una rúbrica de evaluación (véase *anexo I*), cuyas características quedan especificadas en el apartado siguiente, y para la valoración de la experiencia de enseñanza-aprendizaje se elaboró una encuesta (véase *anexo II*) que cumplimentaron los alumnos al final de la misma.

- *Fase de desarrollo*. Una vez dadas las instrucciones a los estudiantes a propósito de los requisitos y objetivos del proyecto y presentados los distintos indicadores de evaluación mediante la rúbrica elaborada para su evaluación, se establecieron los plazos para la elaboración del proyecto (ocho semanas) y los días en los que se debía presentar oralmente durante la última semana lectiva del cuatrimestre.
- *Fase de análisis de los resultados*. Finalmente, se procedió a la reflexión sobre los resultados obtenidos en la experiencia de trabajo cooperativo para lo que se analizaron las respuestas de los estudiantes a una encuesta (véase *apartado 5*).

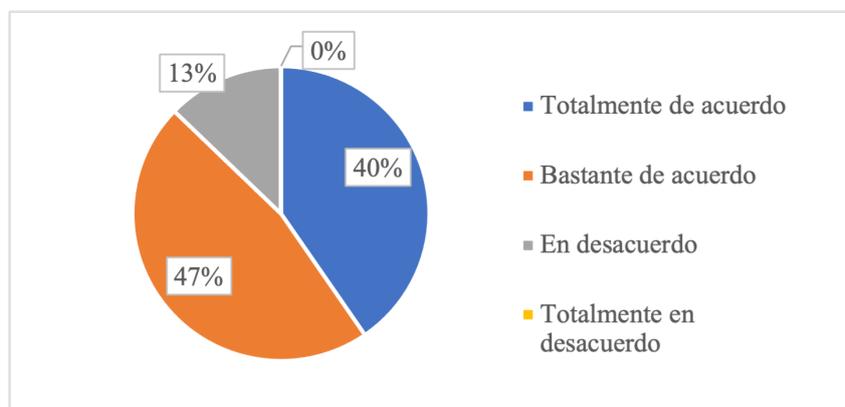
En definitiva, el *modus operandi* puesto en práctica se puede calificar de ecléctico en tanto presenta un carácter pasivo-reflexivo (como corresponde a un método observacional de la experiencia directa en el aula) a la vez que experimental (pues supone una aplicación de tipo práctico y concreto de desarrollo y evaluación de una actividad determinada).

5. Resultados

Como se señala en el apartado 3.2, la población investigada se compone de un total de 47 estudiantes que respondieron una encuesta sobre su participación en un proyecto de morfosintaxis inglesa en grupos cooperativos durante el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023.

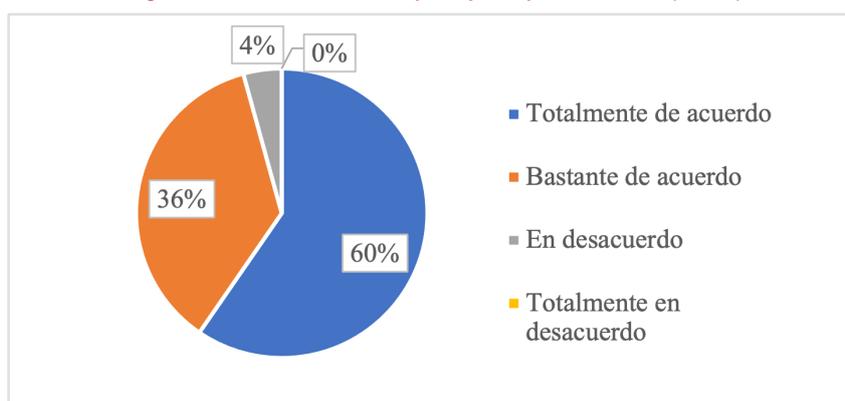
Las dos primeras preguntas hacen referencia al esfuerzo empleado por los estudiantes en la actividad de trabajo en cooperación encomendada. La gran mayoría de los encuestados consideran que el esfuerzo invertido es equivalente o incluso superior al que podrían haber invertido en una prueba de evaluación tradicional y que ese esfuerzo se refleja en la calificación obtenida. Así, como se observa en la *figura 1*, un 87% de los estudiantes (N=41), se decanta por la respuesta “Totalmente de acuerdo” (N=19) o “Bastante de acuerdo” (N=22) para el enunciado “He dedicado, al menos, tanto tiempo y esfuerzo a preparar el proyecto que si hubiera tenido que examinarme”. Un porcentaje de estudiantes incluso superior, un 96%, (N=45) considera que la nota es justa y refleja el esfuerzo invertido (véase *figura 2*). En efecto, un 59,57% de los encuestados (N=28) opta por la opción “Totalmente de acuerdo” y un 36,17% (N=17) por “Bastante de acuerdo” para el ítem “La nota obtenida en esta tarea cooperativa es justa y refleja mi esfuerzo”.

Figura 1. El esfuerzo invertido en el trabajo cooperativo es similar al de un examen (ítem 1)



Fuente: elaboración propia

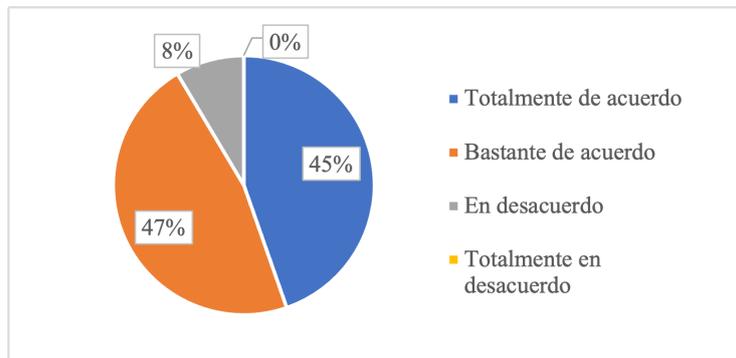
Figura 2. La nota obtenida es justa y refleja mi esfuerzo (ítem 2)



Fuente: elaboración propia

El tercer ítem de la encuesta arroja también resultados que invitan al optimismo: un porcentaje superior al 91% de los estudiantes (N=43) opina que la tarea llevada a cabo en cooperación les ha permitido solucionar problemas y responder a retos (véase figura 3). El hecho de que tan solo un porcentaje inferior al 9% (N=4) haya optado por la opción “En desacuerdo” refleja que se ha logrado uno de los objetivos del proyecto: promover la autonomía de los estudiantes y la colaboración dentro del equipo de trabajo a la hora de solucionar problemas que el análisis planteaba sin la ayuda del profesor.

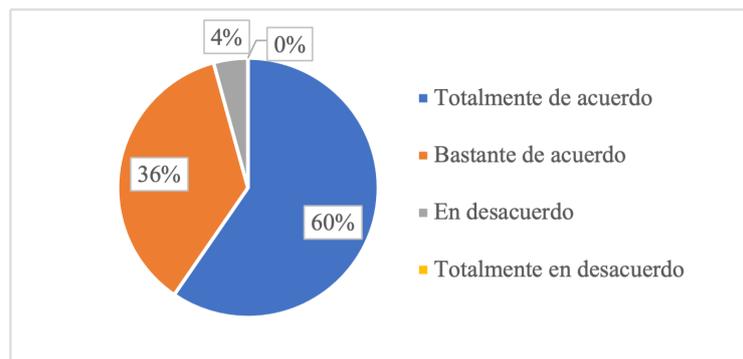
Figura 3. La tarea en cooperación permite solucionar problemas y responder a retos (ítem 3)



Fuente: elaboración propia

El objetivo de la última de las preguntas tipo Likert es conocer si los alumnos prefieren la evaluación realizada para esta actividad en cooperación a una prueba escrita u oral. La práctica totalidad de los estudiantes prefiere el método de evaluación seguido para el proyecto realizado en cooperación, ya que un 60% de los encuestados (N=28) marcaron la opción “Totalmente de acuerdo” y un porcentaje cercano al 37% (N= 17) la de “Bastante de acuerdo” en el enunciado “No cambiaría la evaluación llevada a cabo para el proyecto en cooperación por una prueba escrita u oral individual”.

Figura 4. No cambiaría la evaluación del proyecto por una prueba individual (ítem 4)



Fuente: elaboración propia

La pregunta de respuesta múltiple (número 5) arroja resultados reveladores con respecto al potencial del trabajo cooperativo aplicado a la enseñanza de la gramática inglesa. Los resultados quedan reflejados en la figura 5.

Figura 5. Competencias que la tarea cooperativa contribuye a desarrollar (ítem 5)

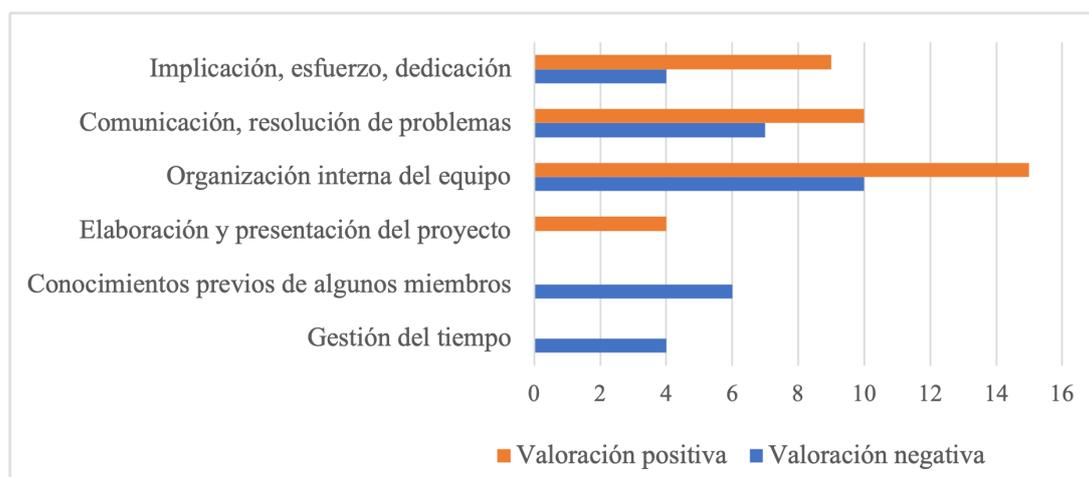


Fuente: elaboración propia

Es significativo el hecho de que la práctica totalidad de los encuestados (concretamente un 91,48%) considere que el trabajo cooperativo no solo ha contribuido a la adquisición de las bases léxico-semánticas, gramaticales y discursivas de la lengua inglesa, es decir, de los conocimientos disciplinarios de la materia, sino que también ha favorecido la adquisición de otras competencias de la titulación que la asignatura contribuye a alcanzar y que, como tales, están reflejadas en la guía docente. Entre ellas destacan las que se refieren a la transmisión del mensaje. Así, la capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones al público, para desarrollar estrategias de comunicación verbal y no verbal en la transmisión del mensaje y para expresarse de manera correcta oralmente y por escrito están entre las competencias mejor valoradas, ya que para la gran mayoría de los encuestados (el 89%, el 85% y el 83% respectivamente) se trata de competencias que el proyecto contribuye a desarrollar. Tres de cada cuatro estudiantes (un 74,46%) consideran que la actividad en cooperación llevada a cabo también favorece habilidades de aprendizaje, autonomía y toma de decisiones. Peor resultado es el que arroja la competencia relativa a las habilidades personales y sociales, ya que prácticamente la mitad de los encuestados (en concreto un 49%), opina que el trabajo en cooperación no ha favorecido la práctica de habilidades como el liderazgo, la empatía o la capacidad para gestionar conflictos dentro del equipo de trabajo. Así, el desarrollo de habilidades personales y sociales es la única competencia que el proyecto en cooperación no ha contribuido a adquirir de manera satisfactoria, pues los niveles de logro del resto de las competencias, a juzgar por las respuestas de los estudiantes, han sido altos.

Vayamos ahora con el análisis de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas (6 a 9). En la *figura 6* se presentan las respuestas de la pregunta 6 (“¿Qué cosas crees que se hicieron bien en tu grupo? ¿Falló algo en tu equipo de trabajo en algún momento?”). La mayor parte de los encuestados apuntan a los mismos aspectos, que valoran bien positivamente o negativamente del siguiente modo: implicación, esfuerzo y dedicación (9 valoraciones positivas frente a 4 negativas); comunicación y resolución de problemas (10 frente a 7); y organización interna del equipo de trabajo (15 frente a 10). El desarrollo de la elaboración del proyecto y la experiencia vivida en la exposición ha recibido exclusivamente una valoración positiva (4), mientras que otros aspectos como la falta de conocimientos previos de los contenidos de la asignatura en algunos miembros de los equipos de trabajo (5) y la gestión del tiempo (4) han sido valorados negativamente.

Figura 6. Aspectos positivos y negativos del proyecto en cooperación (item 6)

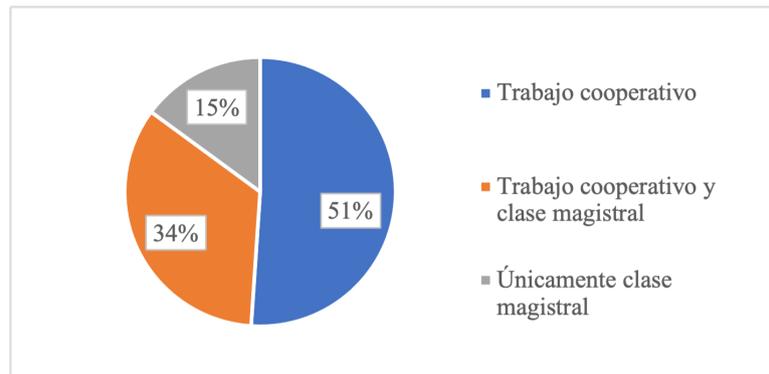


Fuente: elaboración propia

Cabe destacar asimismo que la carencia en cuanto al desarrollo de habilidades sociales que se refleja en el logro competencial (consúltase *figura 5*) se confirma en esta pregunta: entre los aspectos negativos destacables cuantitativamente están los problemas derivados del trato personal, lo que evidencia la dificultad por parte de los estudiantes para desarrollar habilidades sociales como la gestión de conflictos o la empatía.

Las respuestas obtenidas en la pregunta 7 (“¿Prefieres el trabajo cooperativo a la clase magistral, a la exposición del profesor? ¿Por qué?”) también reflejan la buena acogida que esta actividad de trabajo cooperativo ha tenido entre los estudiantes. Como se aprecia en la *figura 7*, más de la mitad de los encuestados (un 51,06%) prefiere el trabajo cooperativo a la clase magistral y más de un tercio (un 34,04%) se decanta por una combinación de ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje. El porcentaje más bajo de los encuestados (un 14,89%) es el de aquellos que prefieren la clase magistral.

Figura 7. ¿Prefieres el trabajo cooperativo a la clase magistral? (ítem 7)

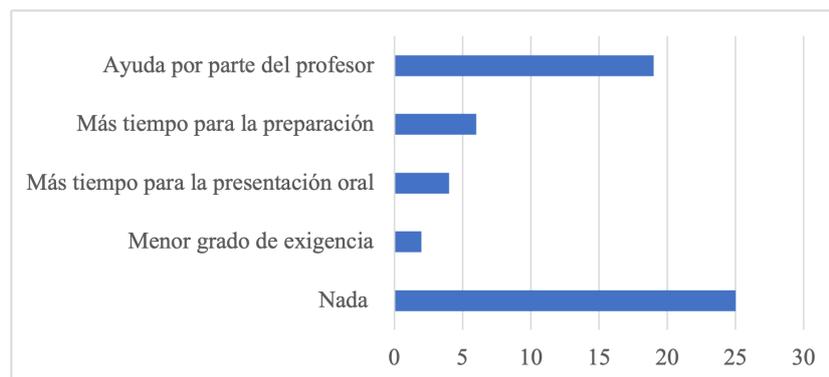


Fuente: elaboración propia

Entre las razones que esgrimen los que optan por el trabajo cooperativo frente a la clase magistral podemos citar algunas como “[el trabajo cooperativo] nos da más libertad y autonomía para aprender”, “te permite aplicar lo que sabes”, “permite que razonemos y reflexionemos” o “te hace involucrarte más y aprendes de otra manera”, mientras que los que se decantan por la clase magistral apuntan a los problemas entre los miembros del grupo y el poco esfuerzo de algunos de los estudiantes como los principales motivos.

Pasemos ahora a presentar los resultados de la pregunta 8 (“¿Qué cambiarías en esta actividad? ¿Cómo crees que se puede mejorar?”). Más de la mitad de los encuestados (en concreto un 53,19%) no cambiaría nada, dejaría la actividad tal y como se ha planteado mientras que un número también considerable de estudiantes (40,42%) cree necesaria más ayuda por parte del profesor tanto en la elección del texto como en la resolución de problemas que surgen en el análisis (véase figura 8). En menor medida, otras opiniones apuntan a la necesidad de mayor tiempo tanto para la preparación del proyecto (6) como para las exposiciones orales (4) y a un menor grado de exigencia (2).

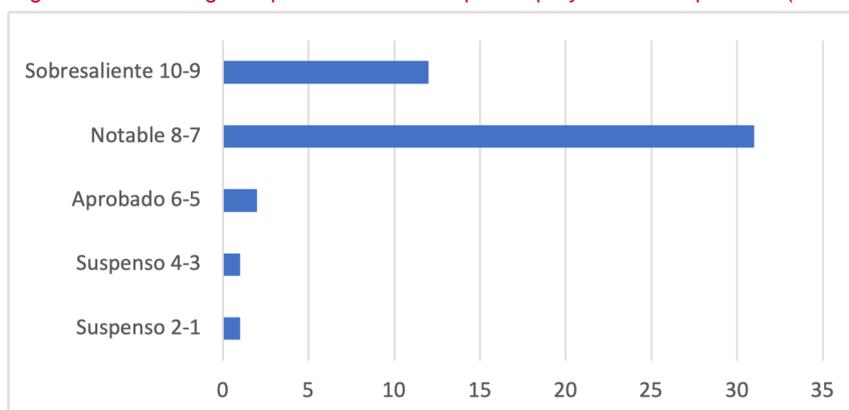
Figura 8. ¿Qué cambiarías en esta actividad? (ítem 8)



Fuente: elaboración propia

Por último, la pregunta 9 (“Puntúa de 1 a 10 la experiencia de trabajo cooperativo y justifica brevemente esa nota”) termina por confirmar, a modo de resumen, la opinión favorable de la gran mayoría de los estudiantes con respecto a la tarea en cooperación puesta en práctica. La nota media otorgada es de un 7,93, repartida en las franjas de calificación que se reflejan en la figura 9.

Figura 9. Notas otorgadas por los estudiantes para el proyecto en cooperación (ítem 9)



Fuente: elaboración propia

A la hora de justificar la nota, en esta pregunta vuelven a aparecer las fortalezas y debilidades del método de trabajo cooperativo surgidas en preguntas anteriores de la encuesta. Así, los estudiantes otorgan una nota alta al trabajo en cooperación porque consideran que se trata de un modo de asentar los conocimientos a través de la práctica, más ameno que la tradicional clase expositiva, de desarrollar distintas competencias, de promover la reflexión y de fomentar la autonomía. Además, gracias a este método han conseguido buenos resultados pese a la dificultad que la tarea planteaba. Como principal aspecto negativo, los estudiantes aluden, de nuevo, al hecho de no poder contar con el profesor tanto para elegir el texto como para solucionar dudas en el análisis, como ya se indicó. Otras razones que justifican una nota media-baja es el poco compromiso y conocimiento disciplinar de algunos miembros del equipo, problemas también ya apuntados. Cabe destacar que los dos únicos alumnos que han calificado el proyecto en cooperación como suspenso han justificado esas notas porque “algunos compañeros no saben lo suficiente para analizar el texto y no se esfuerzan”, problema al que se ha aludido antes, y porque el proyecto “te resta tiempo para estudiar”. En todo caso, el hecho de que únicamente el 8,51% de los estudiantes encuestados (N=4) haya valorado el proyecto cooperativo realizado por debajo de 7 es un dato que se puede considerar como muy positivo y que invita a seguir trabajando en esta línea.

6. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados de la encuesta sobre la implementación en el aula de un proyecto de gramática inglesa en grupos de trabajo cooperativo permite dar fe de la gran acogida que la actividad en cooperación ha tenido entre los estudiantes. En efecto, para una gran mayoría, el trabajo en cooperación va mucho más allá de la asimilación de los contenidos propios de la asignatura, ya que favorece su autonomía, la toma de decisiones y la reflexión compartida, virtudes de las que carecen métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales. Además, los estudiantes reconocen que el trabajo cooperativo cuenta con la capacidad para favorecer el desarrollo competencial en un sentido amplio e integral, incluyendo un abanico de competencias propias de la titulación que no son fáciles de desarrollar en una asignatura de morfosintaxis. Así, no es de extrañar que un elevado porcentaje de encuestados se manifieste partidario de incluir el trabajo cooperativo como modalidad de enseñanza-aprendizaje, ya sea en sustitución de la clase magistral o en combinación con la misma.

Cabe también destacar que la buena acogida que ha tenido la experiencia de trabajo cooperativo realizada no se debe a que se haya rebajado el nivel de exigencia o a que los estudiantes hayan empleado menos tiempo o esfuerzo en la tarea. Así, el hecho de que los encuestados manifiesten que han invertido, como mínimo, el mismo tiempo y dedicación a este proyecto que a preparar el examen supone que el trabajo cooperativo es exigente y requiere un esfuerzo considerable. Al menos, este esfuerzo, a juzgar por las opiniones de los estudiantes, se ve reflejado en la nota obtenida, que la mayoría considera justa. No en vano, los diez grupos que presentaron la tarea obtuvieron el aprobado, siendo la nota media del proyecto, tras aplicar los criterios de la rúbrica de evaluación elaborada al efecto (véase *anexo I*) un 7,49.

Hay también opiniones de los estudiantes que han de servir como acicate en la mejora del método. En efecto, un buen número de los encuestados considera necesaria una mayor intervención por parte del docente en la actividad, no solo en sus estados iniciales (elección del texto), sino también en el propio seguimiento del trabajo del equipo (resolución de dudas, toma de decisiones, etc.). A este respecto, es importante destacar que la poca implicación del profesor en la tarea es deliberada y no persigue otro fin que promover el desarrollo de habilidades de aprendizaje como la autonomía, la iniciativa y la toma de decisiones, además de favorecer el intercambio de ideas orientado a la resolución de problemas. Si el docente hubiera ayudado en la elección del texto y resuelto los problemas que se iban planteando, la reflexión dentro del grupo habría quedado prácticamente sin efecto. En todo caso, convendría en el futuro establecer una reunión de seguimiento mediado el tiempo asignado para el proyecto, sin caer en un excesivo intervencionismo por parte del profesor que, aunque sería bienvenido por buena parte del alumnado, impediría el debate y la toma de decisiones dentro de los equipos de trabajo, elementos clave dentro de la metodología del trabajo cooperativo. Otro aspecto que ha generado opiniones negativas apunta a la poca implicación y compromiso de algunos estudiantes como causa de conflictos internos dentro de los grupos de trabajo. En este sentido, sería necesario potenciar el desarrollo de habilidades sociales y personales como la empatía o la gestión de conflictos, aspectos que, a juzgar por las opiniones recogidas, no se han desarrollado de manera satisfactoria dentro de los equipos cooperativos.

De acuerdo con los resultados obtenidos después de la intervención, se confirman las dos hipótesis que se establecieron como punto de partida en este trabajo. En primer lugar, el trabajo cooperativo constituye un modo efectivo de integrar los conocimientos de morfosintaxis del inglés con determinadas actitudes en actuaciones concretas, lo que favorece el desarrollo de competencias de distinta naturaleza, tanto cognitivas (comprender conceptos de gramática), metodológicas (tomar decisiones, resolver problemas, responder a retos) y lingüísticas (expresarse oralmente) como interpersonales (demostrar espíritu crítico, empatía e iniciativa) y sistémicas (desenvolverse en escenarios académicos, investigar y ser autónomo). En segundo lugar, los estudiantes agradecen mayoritariamente la puesta en práctica del trabajo en cooperación como modalidad docente de carácter activo y cooperativo complementaria a la tradicional clase magistral en la enseñanza de la gramática inglesa.

Cabe destacar, por último, que los resultados obtenidos de la implementación de una estrategia docente como la que aquí se ha presentado han de ser tomados con cierta cautela. Conviene tener en cuenta que los resultados se basan en las percepciones de un grupo de estudiantes a propósito de la adquisición de

las competencias mediante el trabajo cooperativo, lo que no implica necesariamente que los encuestados hayan desarrollado de forma efectiva dichas competencias. En efecto, como sucede en toda investigación basada en encuesta, hay que tener en cuenta que las autopercepciones de los participantes –lógicamente subjetivas– dejan siempre abierta la posibilidad de obtener resultados alejados de la realidad, cuestión que ya ha sido advertida en estudios previos en los grados de Maestro (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023). En este sentido, habría sido interesante comprobar los resultados académicos de los encuestados en todas esas competencias y comprobar, más allá de las percepciones del alumnado, si el trabajo en cooperación contribuye realmente al desarrollo competencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática del inglés, lo que bien puede ser el objeto de un estudio posterior. Por otra parte, dado el carácter de prueba piloto de la experiencia que aquí se presenta, la encuesta realizada se sitúa en el marco de un proyecto de mayor calado, concretamente se concibe como fase previa a la implementación en el futuro de una encuesta al alumnado de las cuatro facultades de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha que aporte datos relevantes y cuantitativamente significativos a propósito de la enseñanza de la gramática del inglés en los grados de Maestro mediante el trabajo cooperativo.

7. Bibliografía

- Alsina Mastmitjà, Josep (2013). Introducción. En Josep Alsina Mastmitjà (Ed.), *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 7-13). Barcelona: Octaedro.
- Aristizábal Parra, Diana y Dieste Gracia, Belén (2012). Trabajo cooperativo y competencias transversales: una experiencia de la web 2.0 aplicada a la asignatura de educación social e intercultural (grado de maestro de primaria) en la Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 34-51.
- Azorín Abellán, Cecilia (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 50(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Cañadas, Laura (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Crespo-Fernández, Eliecer (2022). La rúbrica en la evaluación de la competencia didáctica del inglés en el Grado de Maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 29(2), 145-164. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17369>
- Davis González, Ana (2022). Propuesta didáctica de sintaxis para futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 49-58. <https://doi.org/10.5209/dill.81347>
- Domingo Peña, Joan (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- Durán Gisbert, David y Monereo Font, Carles (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Elliot, John (1991). *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press.
- Feria Ávila, Hernán; Matilla González, Margarita y Mantecón Licea, Silverio (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de investigación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Fernández Martín, Patricia (2020). La enseñanza de gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 71-83. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71785>
- Fernández-Vázquez, Mar y Vázquez-Rodríguez, Sara (2023). Muda lingüística hacia el gallego. Influencia del profesorado en su alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 77-91. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.81277>
- Fraile, Juan; Pardo, Rodrigo y Panadero, Ernesto (2017). ¿Cómo implementar las rúbricas para fomentar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García Ferrandis, Ignacio; García Ferrandis, Javier y Moreno Latorre, Esther (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 642-663. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_7_ex1153.pdf
- González Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston, MS: Allyn & Bacon.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- López Pastor, Víctor M. (coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Martínez Lirola, María (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro. Revista de Innovación e Investigación en la Clase de Idiomas*, 22, 73-83.
- Mendo-Lázaro, Santiago; León del Barco, Benito; Felipe-Castaño, Elena; Polo-del-Río, María Isabel e Iglesias-Gallego, Damián (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in Higher Education: the variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>

- Otzen, Tamara y Manterola, Carlos (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Panadero, Ernesto y Jönsson, Anders (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.00>
- Parra Montserrat, David (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la Historia y su didáctica. En Rosa-María Ávila Ruiz, Pilar Rivero Gracia y Pedro Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 257-262). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Pujolàs, Pere (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rué, Joan (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salas Blas, Edwin (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&nrm=iso
- Santos, Miguel Ángel; Lorenzo, Mar y Priegue, Diana (2013). Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84.
- Slavin, Robert E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Villa Sánchez, Aurelio (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Zabalza, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexo I: Scoring rubric for oral presentation in cooperative groups

Categories	Facets	Descriptors		
		Excellent/Very Good	Acceptable / Needs improving	Poor
Team performance (75%)	Organisation & Structure (10%)	All the objectives are identified and completed. The information presented in a logical sequence. Clear argument, easy to follow. The introduction is engaging, lays out the problem well and the conclusion summarises the presentation.	Not all main points are fully developed, some objectives not completed. Introduction not engaging enough; summary fails to include major points. Presentation organized and clear for the most part. In some areas the flow of ideas is not easy to follow.	Disorganised content, problems with construction. Many requirements and objectives not identified / completed. Presentation lacked overall organization. Difficult to follow, unclear.
	Teamwork (10%)	The team worked well together to achieve the objectives. Each member contributed in a valuable way to the project. High level of collaboration.	The team worked well together most of the time, only a few occurrences of communication breakdown or failure to collaborate.	The team did not collaborate or communicate well. Some members seem to work independently.
	Presentation (10%)	High quality visual support material. Presentation is attractive, imaginative, effective. Easily readable slides. Length within time limits.	Techniques used in presentation are effective in conveying main ideas, but not very creative. Fairly good quality visual support, readable slides. Slightly over time limits.	Presentation fails to capture the interest of the audience. Slides are hard to read. Presentation fails to respect time limits.
	Contents (morphology) (15%)	Presentation demonstrated knowledge of morphology, evidence of research effort and depth of thinking. Virtually no errors in the analysis.	Evidence of limited research effort and/or thinking about morphological aspects. A few errors in the analysis.	Presentation did not demonstrate knowledge of morphological content or depth of thinking. Too many errors in the analysis.
	Contents (syntax) (15%)	Presentation demonstrated knowledge of syntax, evidence of research effort, depth of thinking. Virtually no errors in the analysis.	Evidence of limited research effort and/or thinking about syntax. A few errors in the analysis.	Presentation did not demonstrate knowledge of syntactic content or depth of thinking. A few errors in the analysis.
	Contents (pragmatics) (15%)	Presentation demonstrated knowledge of pragmatics, evidence of research effort, depth of thinking. Virtually no errors in the analysis.	Evidence of limited research effort and/or thinking about pragmatic aspects. A few errors in the analysis.	Presentation did not demonstrate knowledge of the pragmatic content. Many errors in the analysis.

Individual performance (25%)	Fluency (5%)	Speaker is fluent and maintains good eye contact with audience. No pauses or hesitations.	Speaker is mostly fluent, with some hesitations and pauses. (S)he mostly maintains eye contact with audience.	Speaker is not fluent, too many pauses and hesitations. (S)he does not maintain eye contact with audience.
	Pronunciation & Intonation (5%)	Speaker speaks clearly and distinctly all the time. Good rhythm + intonation. (S)he mispronounces (virtually) no words.	Speaker speaks clearly and distinctly most of the time. Overall good intonation with occasional problems. (S)he mispronounces a few words.	Speaker frequently mispronounces key words. Flat intonation, monotone voice.
	Grammar & Vocabulary (5%)	Grammatical accuracy, free from errors. Vocabulary conforms to the academic register. Good use of terminology.	Sentences are mostly grammatical, only a few errors. Vocabulary is not scarce, although appropriate terminology is not always used.	Significant problems with grammar and vocabulary. Linguistic terminology is almost non-existent.
	Questions (10%)	Speaker responds to all questions satisfactorily with further explanation. (S)he shows command of the subject matter.	Speaker responds to most questions on a basic level. (S)he shows some basic understanding of the subject matter.	Speaker is unable to answer questions. (S)he seems to be unfamiliar with the subject matter.

Anexo II: Encuesta sobre la experiencia de trabajo cooperativo

Encuesta sobre la experiencia de aprendizaje cooperativo proyecto "Gramática y discurso" (Curso 2022/23)			
Estimado/a estudiante: A fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desearía conocer tus opiniones sobre el método de trabajo cooperativo que hemos puesto en práctica para el proyecto de morfosintaxis en Gramática y Discurso. La encuesta es totalmente anónima. Muchas gracias por tu colaboración.			
Edad:	Sexo:	V M	Prefiero no contestar
1. He dedicado, al menos, tanto tiempo y esfuerzo a preparar el proyecto que si hubiera tenido que examinarme.			
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2. La nota obtenida en esta tarea cooperativa es justa y refleja mi esfuerzo.			
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
3. Gracias al trabajo cooperativo he podido solucionar problemas y responder a retos.			
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4. No cambiaría la evaluación llevada a cabo para el proyecto en cooperación por una prueba escrita u oral individual.			
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5. De las siguientes competencias, ¿cuál (es) crees que has desarrollado mediante esta tarea?			
	Adquirir las bases léxico-semánticas, gramaticales y discursivas de la lengua inglesa		
	Desarrollar habilidades de aprendizaje: autonomía, iniciativa, toma de decisiones		
	Expresarse de manera correcta oralmente y por escrito		
	Desarrollar estrategias de comunicación verbal y no verbal para facilitar la transmisión y comprensión del mensaje		
	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones al público		
	Desarrollar habilidades personales/sociales: liderazgo, empatía, gestión de conflictos		
	Ninguna, en realidad		
6. ¿Qué cosas crees que se hicieron bien en tu grupo? ¿Falló algo en algún momento?			
7. ¿Prefieres el trabajo cooperativo a la clase magistral, a la exposición del profesor? ¿Por qué?			
8. ¿Qué cambiarías en esta actividad? ¿Cómo crees que se puede mejorar?			
9. Puntúa de 1 a 10 la experiencia de trabajo cooperativo y justifica brevemente esa nota.			