



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención en Lengua Extranjera: inglés

AUTORA: LAURA PLAZA PLAZA

TUTORA: MARIA DEL ROSARIO SANZ URBÓN

Palencia, Junio 2017

*“Los grandes logros de cualquier
persona generalmente dependen de
muchas manos, corazones y mentes”*

Walter Elias Disney

RESUMEN

Este trabajo surge a raíz del Practicum II, periodo de formación como maestra bilingüe en el cuál a esta autora se le despertó la curiosidad por saber más a cerca del trabajo cooperativo como forma de trabajo para enseñar una segunda lengua. Tomando este punto de partida, comenzó la investigación con los niveles de quinto y sexto de Educación Primaria de un centro concertado con sección bilingüe. Por tanto, este trabajo está basado por una parte en los principios teóricos de diferentes autores fruto de la investigación , y por otra parte en los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la propuesta didáctica diseñada, en la cual se desarrollan diferentes técnicas y estrategias para potenciar las cuatro destrezas básicas de la comunicación a través del trabajo cooperativo. Finalmente, se ha querido reflejar los puntos de vista de los propios estudiantes sobre su experiencia trabajando cooperativamente a través de una encuesta realizada al finalizar la puesta en práctica de la propuesta didáctica diseñada.

PALABRAS CLAVE: trabajo cooperativo, interdependencia positiva, responsabilidad, juego de roles, destrezas orales y escritas, inteligencia intrapersonal e interpersonal.

ABSTRACT

This work comes up from Praticum II training period as a bilingual teacher in which, curiosity to know more about cooperative work as a way to teach a second language, was aroused. Taking this starting point, an investigation was needed in year 5 and 6 of Primary Education of a bilingual state school. Therefore, this final degree project is based on the theoretical principles from different authors, and, on the other hand, is based on the results obtained from the implementation of the didactic proposal designed, in which different techniques and strategies are developed to improve the four basic skills of communication through cooperative work. Finally, the project shows different points of view from the own students about their experience working cooperatively through an survey which has been carried out at the end of the the implementation of the didactic proposal designed.

KEYWORDS: cooperative work, positive interdependence, responsibility, role-playing, oral and written skills, intrapersonal and interpersonal intelligence.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Justificación	5
4. Fundamentación teórica	10
4.1. La adquisición del segundo lengua extranjera	10
4.1.1. La teoría del <i>Natural Approach</i>	10
4.2. El enfoque comunicativo	11
4.3. Teoría de las inteligencias múltiples	12
4.4. El aprendizaje cooperativo: teorías y principios	13
4.4.1. Teorías	14
4.4.1.1. Teoría de la interdependencia social	14
4.4.1.2. Teoría de la controversia constructiva	14
4.4.1.3. Teoría del aprendizaje conductual	15
4.4.2. Principios del aprendizaje cooperativo	15
5. Diseño de la propuesta	17
5.1. Contexto	17
5.2. Metodología	18
5.2.1. La lengua extranjera como instrumento de comunicación	18
5.2.2. Los aspectos socioculturales y sociolingüísticos	19
5.2.3. Las rutinas	19
5.3. Los grupos	19
5.4. El aula	20
5.5. Las rutinas	20
5.6. Motivación previa	25
5.7. Puesta en práctica	26
5.7.1. Unidad didáctica 1: “Trendy clothes”	26
5.7.2. Unidad didáctica 2: “Tidy up!”	36
6. Conclusiones	44
6.1. Resultados visibles	44
6.2. Aspectos que mejorar	45
6.3. Estudio de caso: resultados	46
7. Bibliografía	53

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el trabajo cooperativo en el aula de Educación Primaria, concretamente en una propuesta didáctica de trabajo cooperativo diseñada y llevada a cabo en un centro bilingüe concertado de Palencia. Se establece además una comparación entre dos niveles (5º y 6º de primaria) con una base de trabajo cooperativo muy dispar.

Comenzamos con un primer apartado de *justificación*, donde se describe brevemente el por qué de este trabajo basado en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Además también se indican las competencias generales y específicas que se han desarrollando para llegar al resultado de este trabajo.

A continuación, en un segundo apartado, se enumeran los *objetivos* que se pretenden alcanzar con este trabajo, los cuáles se tendrán presentes a lo largo de toda la investigación.

Un tercer apartado dedicado a la *fundamentación teórica* basada en diferentes teorías de autores que ya han investigado y escrito sobre el trabajo cooperativo y aspectos que tienen relación con ello.

Tras la fundamentación teórica, comienza el *diseño de propuesta*, el apartado con más peso de este trabajo, en dónde se explica todo el proceso seguido antes, durante y después de la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

Finalmente, se exponen las *conclusiones*, apartado en el que se incluyen los resultados o conclusiones que se han ido observando durante la puesta en práctica, aspectos a mejorar y los puntos de vista de los estudiantes sobre el trabajo cooperativo.

2. OBJETIVOS

En este apartado se formulan los objetivos propuestos para alcanzar antes, durante y al finalizar la realización de este trabajo:

- Adquirir una visión y una competencia profesional sobre el aprendizaje cooperativo.
- Valorar la importancia del aprendizaje cooperativo en el aula como método del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica teniendo en cuenta los principios teóricos expuestos.
- Comprobar a través de una encuesta el punto de vista de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo en las aulas de Educación Primaria.

3. JUSTIFICACIÓN

En primer término, la justificación de este trabajo fin de grado, la encontramos directamente en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el apartado “Currículo de Etapa”, se incluye como contenido común del bloque I: “la utilización de **estrategias** para potenciar la cohesión del grupo y **el trabajo cooperativo** desarrollando habilidades sociales que favorezcan la colaboración, la igualdad entre los hombres y las mujeres y valorando la importancia de la contribución de todos” (BOCYL nº 142, 2016, p. 34267).

Es por esto por lo que esta propuesta sigue una metodología activa cooperativa, la cual se basa en pequeños grupos heterogéneos de trabajo formados intencionalmente, que permiten a los alumnos trabajar en el aula de manera conjunta para conseguir metas comunes beneficiosas para todos los miembros. Se trata de una metodología, como su propio nombre indica, activa basada en la interacción entre los alumnos, y a través de la cual desarrollan la Competencia Social y Cívica. En cuanto al rol de la maestra, cumple una función de guía y supervisora activa del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Centrándonos en el área del bloque de asignaturas troncales: Primera Lengua extranjera: inglés, en el apartado de “Orientaciones metodológicas” del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se cita lo siguiente:

“Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado. Ello implica un planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su propio aprendizaje. Las metodologías activas han de apoyarse en **estructuras de aprendizaje cooperativo**, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares” (BOCYL nº 142, 2016, p. 34466)

Asimismo, se puede afirmar que es fundamental el aprendizaje cooperativo específicamente en el área de Primera Lengua extranjera: inglés. Para conseguir que esta metodología sea eficaz debe existir además una interdependencia positiva en cuanto a objetivos, recompensas, recursos y roles, lo que conlleva esfuerzo, apoyo mutuo y ayuda recíproca por parte de todos los participantes del grupo. Por otro lado, aunque se trate de un grupo, no debe quedarse exenta la responsabilidad individual de cada uno, no se trata solamente de una responsabilidad grupal.

Continuamos en el apartado de “Orientaciones metodológicas”, en el área del bloque de asignaturas troncales: Primera Lengua extranjera: inglés del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en dónde se indica lo siguiente:

“La metodología responderá a todos los estilos de aprendizaje, incluyendo actividades y tareas adaptadas a las necesidades de los alumnos que favorezcan un aprendizaje activo y comunicativo, sabiendo que, sea cual sea su edad, se benefician de los métodos que asocian el lenguaje con las acciones. El uso de canciones, poemas y chants para que los niños practiquen estructuras, vocabulario y nuevos sonidos; la utilización de cuentos e historias para trabajar el vocabulario en un contexto divertido y motivador; las **dramatizaciones y role-playing**, los juegos o la búsqueda de información son ejemplos de actividades a desarrollar en el aula.” (BOCYL nº 142, 2016, p.34467).

Asimismo, esta propuesta incluye tareas que favorecen el aprendizaje activo y comunicativo de los estudiantes, concretamente a través de dramatizaciones y *role-playing* que se lleva a cabo en las *final task* de cada unidad didáctica propuesta.

Por otro lado, para poder llevar a cabo este trabajo, ha sido necesario el desarrollo de una serie de **competencias generales y específicas**, fundamentales para todo estudiante del Título de Grado *Maestro -o Maestra- en Educación Primaria*, las cuáles se exponen a continuación.

Competencias generales

La primera competencia consiste en demostrar que se poseen y se comprenden conocimientos de nuestro área de estudio, la Educación, para la aplicación práctica de:

- Aspectos principales de terminología educativa.
- Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo
- Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria
- Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
- Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
- Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum
- Rasgos estructurales de los sistemas educativos

La segunda competencia tiene que ver con la aplicación de los conocimientos al trabajo de una forma profesional y se posean las competencias dentro del área de estudio desarrollando habilidades para ser capaz de:

- Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza aprendizaje
- Analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
- Integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

- Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje .

Con la tercera competencias se trata de saber reunir e interpretar datos esenciales. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen para ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa y utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

La cuarta competencia tiene que ver con la capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo tanto de habilidades de comunicación oral y escrita en Lengua Castellana y en inglés como primera lengua extranjera como habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

La quinta competencia es fundamentalmente desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica:

- El desarrollo de la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo
- La formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida
- El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

La sexta y última competencia general trata de fomentar el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesionales, potenciando la idea de educación integral y garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la igualdad de oportunidades. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

- El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Competencias específicas en el área de Lengua Extranjera: Inglés

La primera competencia específica fundamental es la competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés). Esta competencia supone:

- Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.
- Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
- Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.

La segunda competencia específica del área de Lengua Extranjera: Inglés, primordial para el desarrollo de este trabajo es la planificación de lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como la selección y elaboración de estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supone:

- Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
- Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.

- Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita.
- Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
- Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
- Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este trabajo se apoya en una serie de teorías y autores que han investigado y escrito sobre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua.

En primer lugar se expone la teoría del *Natural Approach* de Krashen y Terrell que trata sobre la adquisición de una segunda lengua. Después se mencionan las principales líneas del enfoque comunicativo de Bruner y tras ello, la relación de las inteligencias múltiples de Gardner con el trabajo cooperativo.

Finalmente, se exponen varias teorías sobre el aprendizaje cooperativo y los principios básicos a tener en cuenta, destacando los hermanos Johnson.

4.1. LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

4.1.1. La teoría del *Natural Approach*

Krashen y Terrell (1983) desarrollan la teoría del Enfoque Natural a través de cinco hipótesis:

1. **La hipótesis de adquisición/ aprendizaje:** existen dos caminos para la apropiación de una lengua extranjera. El primer camino es la adquisición, un proceso automático y por lo tanto se crea de manera totalmente inconsciente. Por

otro lado, el aprendizaje, que al contrario que la adquisición, es un proceso consciente y trata de conocer formalmente la lengua.

2. **La hipótesis del monitor:** relacionada con el aprendizaje, trata del conocimiento consciente de las reglas gramaticales que funciona como un monitor, modificando el *output* antes o después de hablar o escribir y haciendo auto-correcciones cuando se está en desacuerdo con las reglas aprendidas.
3. **La hipótesis de orden natural:** existe un orden en la adquisición de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera, al igual que cuando adquirimos unas reglas de nuestra lengua materna antes que otras. No obstante, ese orden no es el mismo en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua.
4. **La hipótesis de entrada o del *input*:** la adquisición de una segunda lengua solamente será posible cuando el *input* que recibe está solamente un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística.
5. **La hipótesis del filtro afectivo:** se atribuye una gran importancia a los factores afectivos, ya que están estrechamente relacionados con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua y con los resultados durante y tras el proceso. La motivación y la seguridad en sí mismos de los alumnos es muy importante a la hora de adquirir un nuevo *input* de manera exitosa.

Cabe destacar esta última hipótesis, “La hipótesis del filtro afectivo”, ya que está estrechamente relacionada con el aprendizaje cooperativo, pues a través de los grupos cooperativos los estudiantes adquieren seguridad en sí mismos y la motivación necesaria para poder aprender eficazmente el nuevo *input* de la segunda lengua que se desea transmitir.

4.2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque de Bruner intenta buscar una tercera vía que tenga en cuenta el constructivismo y que sea interaccionista.

Bruner (1977) afirma que el niño aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo antes de hablar, es decir, no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada. Asimismo, el lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa.

Los primeros precursores del lenguaje del niño son los “formatos”, definidos como estructuras predecibles de acción recíproca, donde los adultos repiten situaciones en la

que interaccionan con el niño y a través de las cuáles el niño desarrolla poco a poco el lenguaje (Bruner, 1977).

Bruner (1977) enfatiza el uso y la función a la hora de explicar la adquisición del lenguaje. El niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje. La relación del niño con los “amplificadores externos del desarrollo”, de los cuáles el más importante es la familia, provoca el paso de la comunicación pre-lingüística al lenguaje. Se facilita la adquisición del lenguaje del niño creando un ambiente sistemático y rutinario que permita al niño comprender lo que le ocurre a él y a su alrededor.

Otro amplificador externo del desarrollo es la escuela. Asimismo, es también necesario crear un ambiente sistemático y rutinario en este contexto para que los estudiantes adquieran la segunda lengua. Trabajar desde el aprendizaje cooperativo creando el ambiente adecuado, puede facilitar bastante la adquisición del lenguaje.

4.3. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (1994) afirma que todas las personas tenemos cada una de las ocho inteligencias, aunque unos destacan en unas, mientras otros destacan más en otras, siendo todas igual de valiosas e importantes. Se requiere el dominio de gran parte de ellas para enfrentarnos día a día a la vida.

En el ámbito educativo es necesario educar al alumnado íntegramente potenciando todas y cada una de estas ocho inteligencias. Gardner (1994) propone las siguientes ocho inteligencias en su teoría:

1. Inteligencia lingüística: se define como la capacidad de dominar el lenguaje haciendo posible la comunicación con los demás. Engloba tanto la comunicación oral como la escrita tanto de la lengua materna como de otras lenguas.
2. Inteligencia lógico-matemática: se refiere a la capacidad de razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos.
3. Inteligencia espacial: esta capacidad tiene que ver con la observación de los objetos, y del mundo en general desde diferentes perspectivas.
4. Inteligencia musical: la música es un arte universal, y esta inteligencia se refiere a la capacidad de interpretación y composición musical.

5. Inteligencia corporal-cinestésica: esta capacidad es el conjunto de habilidades corporales y motrices requeridas para emplear de manera racional habilidades físicas y expresar sentimientos y emociones a través del propio cuerpo.
6. Inteligencia intrapersonal: es aquella inteligencia que usamos para comprendernos y controlarnos internamente, lo cuál nos ayuda a entender por qué somos de la manera que somos, ya que implica la capacidad de reflexionar sobre los propios sentimientos y emociones.
7. Inteligencia interpersonal: esta inteligencia tiene que ver con la capacidad de empatizar con los demás. Nos permite entender las situaciones y problemas de los demás a través de la interpretación de sus gestos, palabras.
8. Inteligencia naturalista: esta inteligencia fue añadida posteriormente. Gardner (1995) afirma que es una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano. Tiene que ver con la detección, diferenciación y categorización de aspectos relacionados con la naturaleza.

Todas estas inteligencias son fundamentales para el desarrollo integral del niño, y es por esto por lo que en el ámbito educativo se pretende potenciar cada una de estas inteligencias. Concretamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua como el inglés, se procura desarrollar la inteligencia lingüística.

Centrándonos en el aprendizaje cooperativo, son muy necesarias tanto la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal para lograr un adecuado clima de trabajo y un aprendizaje exitoso.

4.4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: TEORÍAS Y PRINCIPIOS

La idea del aprendizaje cooperativo surge en la historia de occidente con algunos pedagogos que comienzan a hablar de las ventajas de enseñar a otros, de aprender a través del aprendizaje entre iguales. Desde entonces hasta bien entrado el siglo XX, la concepción del aprendizaje cooperativo se fue desarrollando y aplicando. Asimismo, el aprendizaje cooperativo es atribuido a John Dewey, profesor americano de principios del siglo XX, que tuvo la idea de añadir la cooperación en el aprendizaje en el aula. En 1970 la investigación y práctica de los métodos cooperativos evolucionan significativamente en el el ámbito escolar. Actualmente, podemos afirmar que esta

metodología se desarrolla y aplica en multitud de aulas en todo el mundo y cada día se va extendiendo más.

4.4.1. Teorías

4.4.1.1. Teoría de la interdependencia social

Deutsch (1949) formuló la teoría de la cooperación y la competición, donde una persona tenderá a competir, cooperar o trabajar individualmente según cómo perciba la relación entre sus metas y los demás. Asimismo, es necesaria la creación de una interdependencia positiva de meta, dicho de otra manera, que todos los miembros de un grupo tengan una fuerte vinculación que solo logran sus objetivos si el resto de miembros logran los suyos; con esta interdependencia positiva se conseguirá la cooperación (Deutsch, 1949). Esta teoría fue ampliada con la teoría de la interdependencia social, la cuál explica que la interdependencia positiva resulta en una interacción promotora en la que los demás del grupo estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender, lo que conlleva relaciones interpersonales positivas, aumento de esfuerzo y salud psicológica (Johnson y Johnson, 1999, 2006). Por el contrario, la interdependencia negativa, los participantes obstruyen el logro de los demás provocando relaciones personales negativas, una disminución de esfuerzo y desajustes psicológicos (Johnson y Johnson, 1999, 2006).

4.4.1.2 Teoría de la controversia constructiva

A la hora de trabajar de forma cooperativa inevitablemente surgen conflictos. Es por esto necesario abordar los conflictos que se dan entre los seres humanos desde otra perspectiva, considerándolos controversias constructivas. Se sabe que los conflictos forman parte de la vida de los seres humanos, es más, solemos implicarnos en conflictos con frecuencia. Lejos de lo que se cree, no son situaciones negativas, sino retos que hacen aparecer lo mejor de nosotros mismos con el fin de poder afrontarlos y solventarlos (Johnson, 1999).

Johnson (1999) se centra en los conflictos que aparecen “cuando las ideas, la información, las conclusiones, las teorías y las opiniones de una persona son incompatibles con las de otra persona, y ambas intentan llegar a un acuerdo razonado” (p. 37).

Esta teoría es realmente importante en el aprendizaje cooperativo, ya que nos da pistas sobre cómo abordar las situaciones en las que los seres humanos tienen ideas opuestas o contradictorias y se debe llegar a un acuerdo común. Lo fundamental es establecer situaciones reales de cooperación, evitando la competición individual, en las que se dan interacciones positivas entre los participantes del grupo para poder llegar a una meta común.

4.4.1.3. Teoría del aprendizaje conductual

Esta teoría tiene el punto de partida en que los estudiantes trabajarán en las tareas que les proporcionen alguna forma de recompensa y no se esforzarán en aquellas que no les reporten recompensa o que conlleven un castigo (Johnson y Johnson, 1999). Por esta razón, el aprendizaje cooperativo debe tener en cuenta la proporción de algún tipo de recompensa a los miembros de un grupo para que participen esforzándose conjuntamente, ya que se supone que ninguno de los miembros buscará el beneficio de sus compañeros de forma natural y espontánea por un objetivo común, simplemente se centrarán en el trabajo individual.

4.4.2. Principios del aprendizaje cooperativo

Como señalan Johnson y Johnson (1999), para que la cooperación funcione correctamente, hay cinco elementos esenciales que deben incorporarse en cada clase:

La interdependencia positiva: es el principal elemento del aprendizaje cooperativo. Los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante favorecen a todos, no solamente a cada uno de forma individual. Se tiene como objetivo grupal la optimización del aprendizaje de todos los miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de los demás, su éxito es el éxito de sus compañeros y compañeras; asimismo, si uno de los miembros fracasa, el fracaso será grupal.

En el siguiente cuadro Prieto (2007) adapta algunos ejemplos de interdependencia positiva:

Tipo de interdependencia positiva	Ejemplos:
De meta	- Completar entre todos los requisitos de la actividad. - Superar la calificación alcanzada en un test grupal anterior.
De recursos	- Cada miembro del grupo tiene una parte distinta del documento teórico que todos deben aprender. - Cada alumno dentro del grupo tiene un aparato diferente, todos ellos necesarios para completar un experimento en el laboratorio.
De recompensa	- Si consiguen la meta grupal, los alumnos reciben puntos extra.
De rol	- Un alumno del grupo se encarga de organizar la información, otro de verificar que todos la comprenden, otro de preparar el material, etc...
De identidad	- Cada grupo de alumnos crea su lema o consigna.

La responsabilidad individual y grupal: es tan importante que el grupo tenga claro sus objetivos como que cada uno asuma la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Este elemento es esencial para llegar a cumplir uno de los objetivos del aprendizaje cooperativo, que los alumnos aprendan juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

Para asegurar el desarrollo esta responsabilidad individual el maestro puede utilizar una serie de estrategias (Prieto, 2007):

- Asegurarse de que cada uno asume su tarea
- Evaluar tanto de forma grupal como individual a los alumnos
- Proponer un intercambio de ideas de forma oral o escrita
- Pedir a cada miembro del grupo una aportación específica del resultado final grupal
- Elegir un estudiante al azar para que explique lo que ha trabajado el grupo

La interacción cara a cara estimuladora: el grupo desarrolla las habilidades sociales y se espera que las usen para coordinar sus esfuerzos y conseguir los objetivos comunes, adquiriendo un compromiso personal unos con otros y promoviendo el aprendizaje de los demás. Producen resultados por medio del esfuerzo y de la aportación conjunta, ayudándose y estimulándose para facilitar el éxito de cada uno.

Técnicas interpersonales y de equipo: los miembros del grupo aprenden a trabajar de forma cooperativa, son parte de un equipo y deben saber cómo tomar decisiones, crear un buen clima, cómo comunicarse, cómo afrontar los conflictos y cómo adquirir

responsabilidades sintiéndose motivados. El maestro se encarga de enseñar a trabajar cooperativamente con la misma precisión que enseña las materias escolares.

La evaluación grupal: con el fin de que el proceso de aprendizaje mejore, es necesario que los miembros del grupo analicen la consecución de sus objetivos y el funcionamiento conjunto. Deben tomar decisiones sobre qué conductas mantener y cuáles modificar. Todo esto permitirá que el trabajo cooperativo sea realmente eficaz.

Por otro lado, Prieto (2008) propone una serie de habilidades imprescindibles para aprender trabajando de manera cooperativa:

- Pedir disculpas
- Pedir ayuda
- Asegurarse de que los otros han entendido
- Mostrar acuerdo educadamente
- Animar a otros a participar
- Escuchar atentamente
- Razonar las aportaciones personales
- Hacer sugerencias sin causar malestar
- Alabar el trabajo o la conducta de otros
- Poner ejemplos para hacerse entender mejor
- Respetar el turno para intervenir
- Mostrar paciencia

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA

5.1. CONTEXTO

Esta propuesta se ha diseñado para un colegio concertado con sección bilingüe de una sola línea, concretamente para los niveles de quinto y sexto de Primaria, con 25 y 24 estudiantes respectivamente. Partimos de que en ambas clases trabajan normalmente de forma individual excepto en situaciones muy puntuales. Por este motivo, lo que se pretende con este trabajo es que estos estudiantes desarrollen la habilidad de trabajar en grupo, habilidad con innumerables ventajas que se destacan a lo largo de este trabajo.

Se han escogido estos dos grupos para poder hacer una comparación, ya que son grupos similares en cuanto a edad y número de alumnos pero muy diferentes en cuanto a la forma de trabajar durante la etapa de Educación Primaria. Mientras que el grupo de quinto ya han trabajado los dos años anteriores a través del trabajo cooperativo, los alumnos de sexto no han trabajado cooperativamente en toda la etapa de primaria; por lo que es probable que haya resultados muy diferentes. Cabe destacar que con ambos grupos se trabaja tres horas semanales de inglés como segunda lengua, área en la que se pondrán en práctica varias tareas trabajando de manera cooperativa que se detallarán a continuación y que se irán analizando a lo largo del trabajo.

5.2. METODOLOGÍA

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe comenzar con una planificación rigurosa de lo que se pretende alcanzar. Uno de los aspectos primordiales de la planificación es definir la metodología didáctica que se va a utilizar en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje .

La metodología que sigue esta propuesta se basa principalmente en lo regulado en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, y en el Marco Común Europeo para las lenguas.

5.2.1. La lengua extranjera como instrumento de comunicación

En el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se afirma que: “El objetivo principal del área de Lengua extranjera es el uso activo de la lengua en un contexto comunicativo” (BOCYL nº 142, 2016, p. 34466).

En la sociedad del siglo XXI es necesario preparar a los estudiantes para vivir en un mundo internacional, multicultural y plurilingüe. Específicamente, en la etapa de Educación Primaria se persigue la consecución de una competencia comunicativa efectiva que comprenda discursos tanto orales como escritos en contextos sociales significativos. De esta forma, según el Marco Europeo de las Lenguas, es fundamental desarrollar las cuatro destrezas comunicativas: *listening* (comprensión oral), *speaking* (expresión oral), *reading* (comprensión escrita) y *writing* (expresión escrita);

desarrollando estas cuatro destrezas comunicativas, será posible el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, el currículo de Castilla y León incorpora un contenido que destaca el valor de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

La competencia lingüística comunicativa, además de las cuatro destrezas comunicativas básicas, también comprende la interacción, que tiene un papel sobresaliente en la comunicación. Aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Así, en el Marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, se afirma: “En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.14).

5.2.2. Los aspectos socioculturales y sociolingüísticos

Por otro lado, el aprendizaje de una nueva lengua y su cultura favorecerá **el desarrollo de las competencias sociales y cívicas**, lo que permite que el alumno adquiera una visión abierta y positiva hacia otras personas con diferentes lenguas, culturas, usos, valores y creencias. Asimismo, en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se afirma que: “Los aspectos socioculturales y sociolingüísticos deben ir unidos y se fomentará su uso en los alumnos para que formen parte de la vida y del lenguaje en el aula” (BOCYL nº 142, 2016, p. 34466).

5.2.3. Las rutinas

Finalmente, se debe hacer alusión a **la utilización de rutinas** a través de las cuales, los alumnos adquieren un repertorio léxico, estructuras y fórmulas de uso diario con las que serán capaces de sus vivencias personales y necesidades. Las rutinas también son importante en el aula siempre que se requiera algún tipo de organización, de esta manera, cada alumno sabrá qué tiene que hacer en cada momento y de qué modo.

5.3. LOS GRUPOS

En primer lugar, procedemos a la formación de grupos heterogéneos siguiendo los siguientes criterios:

- Equidad en cuanto a cantidad: en el caso de la clase de quinto de primaria se hacen cinco grupos de cinco estudiantes cada uno y en sexto cuatro grupos de cinco estudiantes y un grupo con cuatro estudiantes.
- Diversidad y equilibrio en cuanto a capacidades: se tiene también en cuenta las diferentes bandas en que cada estudiante se encuentra en el área de inglés. Se combinarán diferentes bandas en cada grupo para lograr un equilibrio en cada grupo.
- Vínculos afectivos: se intenta evitar juntar en un grupo a estudiantes con vínculos afectivos fuertes o por el contrario, aquellos que habitualmente tienen enfrentamientos.

5.4. EL AULA

Tras organizar los grupos, nos centramos en la organización del aula. Con el fin de evitar desorganización y ruido innecesario y además economizar tiempo, cada estudiante moverá la silla que le corresponda hasta su grupo como se muestra en la siguiente imagen.

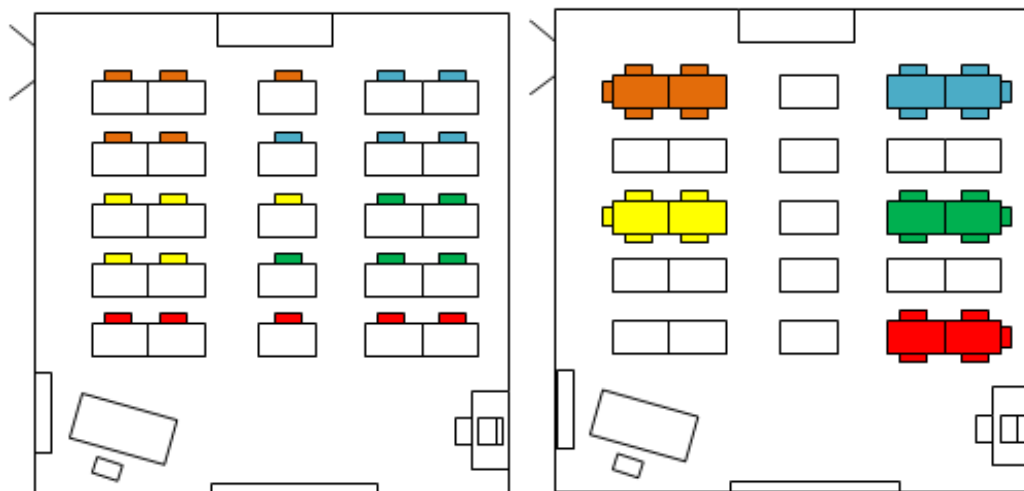


Figura 1: el aula organizado para trabajar individualmente y de forma cooperativa

5.5. LAS RUTINAS

Asimismo, es necesario que los estudiantes asimilen una rutina que les indique el cambio de trabajo individual a trabajo cooperativo, y viceversa. Así, cada día antes de que se organicen en grupos, se proyecta un cronómetro en la pizarra digital con un

tiempo determinado (cada día ese tiempo irá disminuyendo) como reto a cumplir. Antes de ponerlo en marcha escuchan la señal *"It's teamwork time! One, two, three...go!"* y la cuenta atrás comienza. En ese tiempo, deben colocarse en su grupo correspondiente llevando simplemente el material necesario según la tarea. Lo mismo ocurre a la hora de volver a los sitios, se proyecta el cronómetro y escuchan la siguiente señal: *"One, two, three, back to your places please!"*.

Para evitar hacer ruido, simularán que son mimos cada vez que vayan a formar grupos o vuelvan a sus sitios y, además, el grupo que menos ruido haga o que no haga ruido alguno, conseguirá un punto para lograr ser uno de los participantes del **Challenge** que se esté llevando a cabo en ese momento. Será necesaria la obtención de diez puntos para poder participar; los alumnos que consigan los diez puntos dejando de margen una semana desde el primero que lo consiga, podrán participar en el *Challenge*. Algunos ejemplos son el *Bubble Gum Challenge* o el *Pop Corn Challenge*.

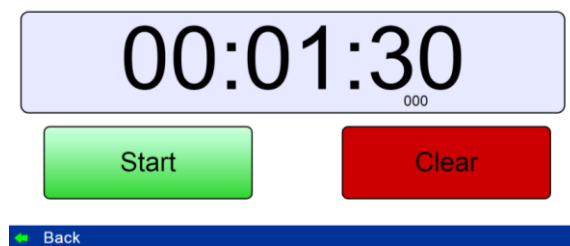


Figura 2: *countdown* para organizarse en grupos

Para fomentar la responsabilidad en los alumnos, cada miembro del grupo tiene un rol que rota cada semana. Los roles elegidos son los siguientes:

- *Speaker*: la persona responsable de preguntar y responder en representación de todo el grupo. Deberá expresarse con fórmulas como *'We think...'* *'In our opinion...'* *'We don't agree'* *'From our point of view...'* *'We disagree'*.
- *Voice controller*: se encarga de controlar en nivel de voz o ruido del grupo para lograr un buen clima. Se expresará usando como input, *"Use your indoor voices please!"* *"Speak quietly, please!"* *"In a low voice please!"*
- *Resource manager*: es la persona que coge el material necesario para realizar la tarea del día (pizarritas, fichas, folios...) y además se encarga de guardar las tarjetas de los roles de todo el grupo. Utilizará expresiones como *"Can I have....?"* *"Please"* *"Thank you"* *"Here you are!"* *"You're welcome"*.

- *Secretary*: la persona encargada de escribir, ya sea para completar una ficha grupal, para escribir en las pizarritas... al igual que el *speaker*, lo hace poniéndose antes de acuerdo con todos miembros del grupo. Se comunicará a través de expresiones como “*How do you spell...?*” “*How do you say...?*”
- *Timekeeper*: se encarga de controlar el tiempo para llegar a realizar la tarea a tiempo y no entretenerse en lo que no deben. Se expresará con fórmulas como “*It’s nearly time*” “*Time’s up*” “*Time’s over*” “*Hurry up!*” “*Only 5 minutes left!*”.

Para mejorar la funcionalidad y el control de roles, como ya se ha mencionado anteriormente, cada niño tendrá su *rolecard* y en las paredes de la clase se colocará un *mediator* con las funciones que corresponden a cada uno.



Figura 3: *role cards*

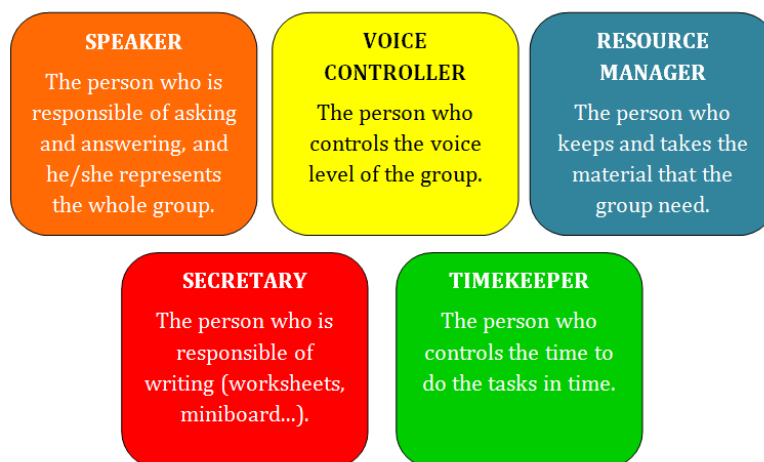


Figura 4: *mediator* de las funciones de cada rol

Una vez finalice el tiempo, se comprueba que todos los grupos han rotado sus roles y van levantándose según se les llame para comprobar que todos saben qué función tienen ese día. Ejemplo: *“Speakers, stand up! What is your responsibility today? All right! Touch the ground, clap your hands and sit down”*. Se incluyen instrucciones de acciones para lograr captar la atención antes de comenzar con la tarea, ya que es habitual que la organización en grupos provoque cierta dispersión en el aula.

Con el fin de controlar que todos los miembros del grupo pasan por todos los roles y que realmente rotan sus roles cada semana, utilizamos un mediator en el que apuntan el rol que han desempeñado al finalizar cada semana.

REGISTER: ROLES						
		SPEAKER	SECRETARY	RESOURCE MANAGER	VOICE CONTROLLER	TIMEKEEPER
1 ST WEEK	Big Ben Team					
	Lake Ness Team					
	Tower of London Team					
	Caernarfon Castle Team					
	Buckingham Palace Team					
2 ND WEEK	Big Ben Team					
	Lake Ness Team					
	Tower of London Team					
	Caernarfon Castle Team					
	Buckingham Palace Team					

Figura 5: *register* cambio de roles

Se cuelgan en las paredes del aula dos posters para recordar y tener siempre en mente qué es el trabajo en equipo. Si surgen conflictos o problemas, se detiene la tarea que se esté realizando en ese momento y recurrimos a estos pósters para explicar lo sucedido y llegar a una solución entre todos.



Figura 6: posters motivadores

Por otro lado, cada grupo tendrá un nombre como seña de identidad, todos relacionados con la cultura británica. Cada alumno busca en su casa un lugar en el que haya estado o que le gustaría ir, que le llame la atención, que le guste por algún motivo en especial... Después se pone en común en el aula con los demás miembros del grupo y entre todos llegan a un acuerdo y deciden qué lugar les va a representar y explican al resto del grupo qué es, dónde se localiza y por qué lo han elegido. Se crea un cartel identificativo para cada grupo que pegan en la pared al día siguiente y lo presentan al resto de compañeros y compañeras.



Figura 7: *speaker* de "Big Ben team" presentando el grupo

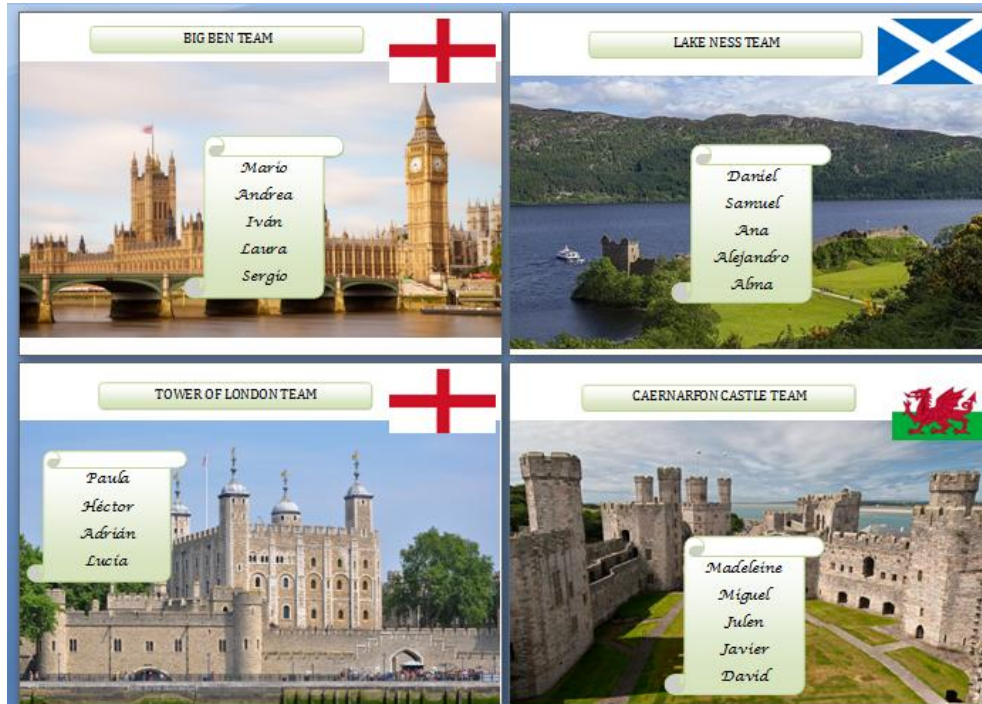


Figura 8: muestra de los nombres de algunos de los grupos de 6º

5.6. MOTIVACIÓN PREVIA

Una vez formados los grupos y entendiendo cómo va a funcionar la dinámica de trabajo en equipo, el primer día que van a trabajar en equipo, se proyecta un vídeo motivador. Tras haberlo visto, se comenta, eligen la escena que más les haya atraído y explican por qué, intentan explicar qué es trabajar en grupo y cuentan experiencias previas de trabajo en grupo.



Figura 9: vídeo motivador

5.7. PUESTA EN PRÁCTICA

La propuesta diseñada consta de dos unidades didácticas del área del bloque de asignaturas troncales: Primera Lengua extranjera: inglés, en la que se trabajan aspectos de los cuatro bloques, incluyendo de esta forma la comprensión y producción de textos tanto escritos como orales, aunque dando más énfasis a estos últimos.

Bloque 1. Compresión de textos orales.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.

Bloque 3. Compresión de textos escritos.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

5.7.1. Unidad didáctica 1: “Trendy clothes”

Esta unidad didáctica “*Trendy clothes*”, cuyo tema principal es la moda, está diseñada para el alumnado de quinto de Educación Primaria. A continuación se presentan los objetivos que se persiguen, los contenidos que trata, la temporalización, los materiales y recursos necesario y finalmente, el desarrollo de las *subtasks* y *final task* en las que se ha trabajado desde la metodología cooperativa.

Objetivos

1. Expresar saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos.
2. Narrar lo que está ocurriendo en ese mismo momento a través del *present continuous tense*.
3. Identificar distintas prendas de vestir de uso cotidiano y adjetivos que las describan.
4. Utilizar el texto descriptivo para describir cómo visten las personas.

Contenidos

- Conceptos relacionados con la moda: *belt, boots, coat, gloves, hat, headband, pyjamas, scarf, shirt, shorts, sweater, watch, old-fashioned, trendy, you look good in...*
- Estructura gramatical para realizar descripciones: *I am wearing, you are wearing, he/she/it is wearing, we/you/they are wearing + adjective + noun..* Ejemplo: “*She is wearing and old-fashioned headband*”.

- Saludos, despedidas, presentaciones y agradecimientos.

Temporalización

Esta unidad didáctica consta de nueve sesiones de 50 minutos cada una, lo que corresponde a tres semanas. Cada semana disponemos de tres sesiones, una el lunes, otra el miércoles y otra el jueves. La última sesión de la primera y la segunda semana, que corresponde a los jueves, se desarrollarán las *subtask 1* y la *subtask 2* respectivamente, donde aplicarán todo lo aprendido en las sesiones del lunes y el miércoles a través del trabajo cooperativo. La última semana se destinará la sesión del miércoles y el jueves para realizar la *final task*, también a través del trabajo cooperativo, con la cuál daremos por finalizada la unidad didáctica.

	<i>Monday</i>	<i>Wednesday</i>	<i>Thursday</i>
<i>First week</i>			<i>Subtask 1- Cooperative work</i>
<i>Second week</i>			<i>Subtask 2- Cooperative work</i>
<i>Third week</i>		<i>Final task- Cooperative work</i>	<i>Final task- Cooperative work</i>

Materiales y recursos

- *Role cards*
- *Mediators*: funciones, pósters motivadores, carteles identificativos, registro de rotación de roles
- *Miniboards*
- *Worksheets*
- *Fancy clothes*

Subtask 1: “Find the differences”

Objetivos específicos

- Expresar oralmente la comparación de dos imágenes
- Describir una imagen utilizando las estructuras adecuadas.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

Esta *subtask* consiste en comparar dos imágenes a través de la descripción.

Primero, cada grupo tendrá que identificar las diez diferencias que existen en las dos imágenes en cinco minutos, y las van anotando de forma esquemática en las *miniboards*.

Una vez finalizado el tiempo dejan de escribir y se comienzan a expresar oralmente siguiendo una estructura mostrada por el maestro.

Cada grupo tendrá una pequeña tarjeta con el ejemplo de estructura a seguir (“*In picture 1, the boy is wearing an orange t-shirt while in picture 2, he is wearing a blue t-shirt*”).

Obtendrán un primer punto todos aquellos grupos que hayan identificado las diez diferencias y un segundo punto aquellos grupos que se hayan expresado correctamente. A través de esta *subtask*, se desarrollará la expresión oral.

Material

- *Role cards*
- *Worksheet* con la imagen
- Imagen digital
- *Miniboards*
- Tarjeta con la estructura
- Cronómetro

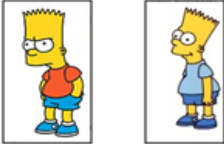
Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.

4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: *worksheet* con la imagen, una *miniboard*, una tarjeta con la estructura que van a tener que seguir para expresarse oralmente.
5. Se activa la cuenta atrás, se proyecta la imagen en la pizarra digital y comienzan a escribir las ideas que tiene el grupo en las *miniboards*.
6. Dejan de escribir cuando finaliza el tiempo dado.
7. En grupo analizan la estructura que tienen que seguir para expresar las diferencias encontradas oralmente.
8. Cada grupo tiene la oportunidad de contar dos diferencias siguiendo un orden en dos rondas diferentes.
9. Una vez revisadas las diez diferencias se procede al reparto de puntos.
10. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
11. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.



Figura 10: imágenes para describir comparando



Picture 1 Picture 2

In picture 1, the boy is wearing an orange t-shirt while in picture 2, he is wearing a blue t-shirt.

Figura 11: tarjeta con la estructura a seguir

Subtask 2: “Fashion victims”

Objetivos específicos

- Expresar y comprender oralmente la descripción de la vestimenta de un personaje ficticio.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

La segunda *subtask*, “*Fashion victims*”, consiste en que cada grupo dibuja en un folio en blanco su personaje con *fancy clothes*. Una vez dibujado, cada grupo describirá a su personaje en voz alta mientras el resto de grupos lo van dibujando en otro folio a parte siguiendo dicha descripción. Cada grupo tendrá una tarjeta con la estructura que tienen que seguir.

Cuando todos los grupos hayan descrito a sus personajes, todos tendrán un folio con su personaje y otro folio con los otros cuatro personajes. Se les da un tiempo tanto para dibujar a sus personajes como para describirlos. Al final de la sesión, cada grupo muestra su versión al resto de grupos para comprobar y comparar los resultados obtenidos. En esta *subtask* potenciamos la expresión y comprensión oral.

Al acabar la sesión se pide que busquen *fancy clothes* para el próximo miércoles, en el que prepararán el guión de la *Fashion Week*.

Material

- *Role cards*
- Folios
- Lápices, pinturillas...
- Cronómetro
- Tarjeta con la estructura

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: folios, lápices y pinturillas.

5. Se activa la cuenta atrás, diez minutos, se proyecta la imagen en la pizarra digital y comienzan a dibujar sus personajes a la vez que piensan cómo describirlo.
6. Dejan de dibujar cuando finaliza el tiempo dado.
7. Un grupo describe oralmente su personaje mientras los demás grupos dibujan lo que comprenden siguiendo la descripción. Se sigue este proceso con todos los grupos.
8. Una vez finalizadas las descripciones, se deja un tiempo para que vean los resultados.
9. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
10. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.

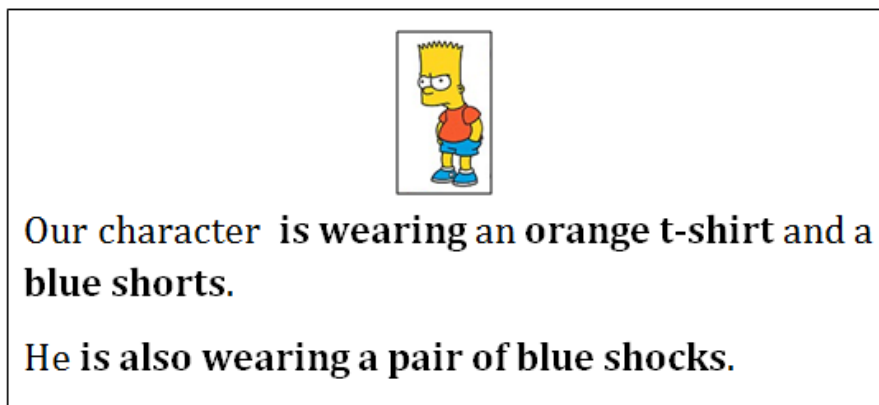


Figura 12: tarjeta con la estructura a seguir



Figura 13: preparación de la atuendo del personaje que van describir



Figura 14: comprensión de la descripciones de los otros grupos

Final task: “Fashion Week”

PRIMERA SESIÓN

Objetivos específicos

- Expresarse de forma escrita elaborando un guión descriptivo para la “*Fashion week*”.
- Expresar saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos de forma escrita.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

La *final task* consiste en una representación por grupos de la famosa “*Fashion Week*”. Cada grupo elige quiénes van a ser los *models* (modelos) y quiénes los *presenters* (presentadores). Entre todos (primera sesión) realizan un guión por escrito en el que presentan y describen de forma original los modelos y lo que llevan puesto y posteriormente, lo dramatizan (segunda sesión). Se reparte una tarjeta a cada grupo con *useful expressions* y una *script card* con las principales características del tipo de texto que van a usar, el *script* (guión). Precisaremos de dos sesiones de la tercera semana para llevar a cabo esta *final task*: el miércoles para preparar el guión y el jueves para realizar el *role-play*. De esta forma, los estudiantes desarrollan la expresión oral y escrita.

Material

- *Role cards*
- Tarjeta *useful expressions*
- *Script cards*

- *Miniboards* y folios
- *Fancy clothes*

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: *miniboards* y folios.
5. Se reparte una tarjeta por grupo con *useful expressions* y una *script card* y comienzan a escribir las ideas que tiene el grupo en las *miniboards* teniendo en cuenta la ropa que han traído.
6. Después de tener una idea de lo que quieren hacer, escriben el guión que van a seguir en un folio. Se les deja toda la sesión para realizarlo.
7. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
8. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.



Figura 15: *useful expressions* para el guión

In your script, be sure to do the following:

- Skip a line when a person starts and stops talking.
- Underline the speaker's name and use a colon (:) to indicate what they actually say.
- Include directions and actions for each character.
- Use parenthesis to separate talking from directions.

Here you have an example:

Presenters go into the classroom, they smile and they start speaking.

Carla: Welcome everybody! I'm Carla and he is Daniel and we are going to present this amazing show!

Daniel: Hi! Are you ready to see the greatest models of the world?

Music is turned on and models go into the classroom.

Figura 16: script card

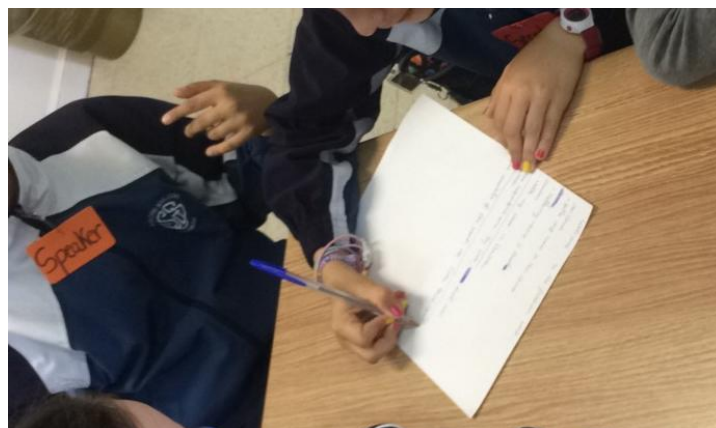


Figura 17: preparación de los guiones

SEGUNDA SESIÓN

Objetivos específicos

- Expresar saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos de forma oral.
- Dramatizar un desfile de moda adquiriendo diferentes roles.
- Usar lenguaje verbal (espacio, alto, claro) y no verbal (gestos, tono, entonación...) adecuados.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

Material

- *Role cards*
- Guión
- *Fancy clothes*
- Elementos decorativos: carteles y música

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: el guión elaborado del día anterior y *fancy clothes*.
5. Se les deja un tiempo (cinco minutos) para que se organicen mientras se decora el aula creando un contexto similar al de la “*Fashion Week*”. Dejan abierta en el ordenador la música que cada grupo desea poner.
6. Comienza la “*Fashion Week*”, cada grupo representa su desfile de moda mientras el resto de grupos prestan máxima atención.
7. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
8. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.



Figura 18: *final task "Fashion Week"*

5.7.2. Unidad didáctica 2: “Tidy up!”

Esta unidad didáctica “Tidy up!”, cuyo tema principal es las tareas de la casa, está diseñada para el alumnado de sexto de Educación Primaria. A continuación se presentan los objetivos que se persiguen, los contenidos que trata, la temporalización, los materiales y recursos necesario y finalmente, el desarrollo de las *subtasks* y *final task* en las que se ha trabajado desde la metodología cooperativa.

Objetivos

1. Identificar las distintas partes y tareas de la casa.
2. Concienciarse de la responsabilidades del hogar.
3. Expresar órdenes o mandatos.
4. Expresar acuerdo y desacuerdo.
5. Dramatizar situaciones cotidianas del contexto familiar.

Contenidos

- Conceptos relacionados con el hogar: *to do the shopping, to do the washing up, to polish, to set the table, to take out the rubbish, to tidy up your room, dusty, filthy, messy, smelly, stained, armchair, bookshelf, chest of drawers, coffe table, cupboard, wardrobe, curtains, mirror, rug.*
- Estructuras gramaticales para realizar órdenes: *After/before/when you do that, do this...*
- Expresión de acuerdo y desacuerdo: *I agree 😊/ I disagree ☹*

Temporalización

Esta unidad didáctica consta de nueve sesiones de 50 minutos cada una, lo que corresponde a tres semanas. Cada semana disponemos de tres sesiones, una el martes, otra el jueves y otra el viernes. La última sesión de la primera y la segunda semana, que corresponde a los viernes, se desarrollarán las *subtask 1* y la *subtask 2* respectivamente, donde aplicarán todo lo aprendido en las sesiones del martes y el jueves a través del trabajo cooperativo. La última semana se destinará la sesión del jueves y el viernes para realizar la *final task*, también a través del trabajo cooperativo, con la cuál daremos por finalizada la unidad didáctica.

	<i>Tuesday</i>	<i>Thursday</i>	<i>Friday</i>
<i>First week</i>			<i>Subtask 1- Cooperative work</i>
<i>Second week</i>			<i>Subtask 2- Cooperative work</i>
<i>Third week</i>		<i>Final task- Cooperative work</i>	<i>Final task- Cooperative work</i>

Materiales y recursos

- *Role cards*
- *Mediators*: funciones, pósters motivadores, carteles identificativos, registro de rotación de roles
- *Miniboards*
- *Worksheets*
- *Role-playing cards*

Subtask 1: “Guess and match”

Objetivos específicos

- Relacionar conceptos con sus definiciones.
- Comprender el significado de los diferentes conceptos.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

Esta primera *subtask*, “*Guess and match*”, consiste en relacionar tareas o muebles de la casa con sus definiciones correspondientes. Por ejemplo: *set the table- you need to do this before you have dinner; cupboard- you can put your plates and cups on it.*

De esta forma comprenden el significado de muchos conceptos que posteriormente utilizarán para la *final task*. Cada grupo dispone de un folio y una serie de tarjetitas desordenadas que tienen que emparejar y pegar en dicho folio en diez minutos. Una vez finalizado el tiempo, se comprobarán resultado, el grupo que tenga mayor número de aciertos obtendrá un punto. A través de esta *subtask*, se desarrollará la comprensión escrita.

Material

- Role cards
- Folio
- Pegamento y tijeras
- Cronómetro
- Worksheet: conceptos y definiciones

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: *worksheet* con las conceptos y las definiciones, folio, pegamento y tijeras.
5. Se activa la cuenta atrás, dejándoles diez minutos para realizar la tarea, y comienzan a leer y relacionar los diferentes conceptos con sus definiciones.
6. Dejan lo que estén haciendo cuando finaliza el tiempo dado.
7. Se comprueban resultados y se reparte un punto al grupo que haya obtenido mayor número de aciertos.
8. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
9. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.

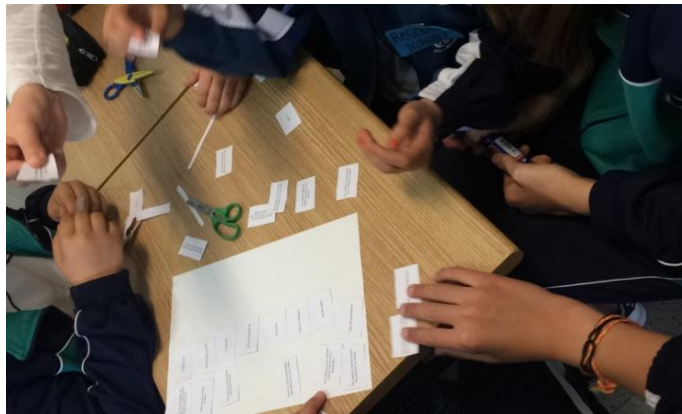


Figura 19: un grupo tratando de relacionar los conceptos con sus definiciones

Subtask 2: “Do this and that”

Objetivos específicos

- Expresar órdenes de manera escrita.
- Comprender y dramatizar las órdenes que se expresan.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

La segunda *subtask* trata de formular órdenes tomando el rol de padres y madres. Su tarea consiste en escribir una nota a su hijo o hija con las tareas que tiene que hacer antes de poder salir a jugar usando unas estructuras gramaticales determinadas. Para lo cual, se les reparte una nota como modelo.

Una vez que terminan de escribir las notas, un grupo sale fuera de clase mientras que otro grupo lee en alto lo que han escrito. Mientras tanto, los grupos restantes representan gestualmente esas órdenes por turnos. El grupo que salió fuera del aula entra e intenta averiguar qué nota ha escrito el otro grupo a través de los gestos realizados por los demás grupos. A través de esta *subtask*, se potencia la expresión escrita y la comprensión oral.

Material

- *Role cards*
- Folio
- Nota modelo con las estructuras requeridas
- Cronómetro

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: nota modelo, folio y bolígrafo.
5. Se activa la cuenta atrás, dejándoles doce minutos para escribir la nota.
6. Dejan de escribir cuando finaliza el tiempo dado.

7. Un grupo elegido al azar sale del aula. Otro grupo también elegido al azar lee en alto lo que han escrito.
8. El resto de grupos se turna para dramatizar cada orden dada por el grupo que está leyendo.
9. Una vez repartidas las órdenes, el grupo que había salido del aula entra y los grupos comienzan a dramatizar las órdenes. El grupo que acaba de entrar al aula trata de adivinar las diferentes órdenes.
10. Se repite el proceso con los demás grupos.
11. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
12. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.

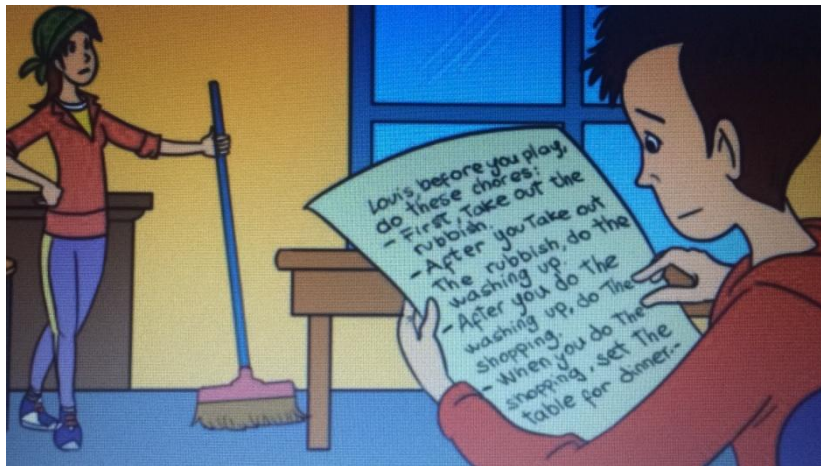


Figura 20: nota modelo madre e hijo



Figura 21: *el secretary* de un grupo escribiendo la nota

Final task: “*This is my family*”

PRIMERA SESIÓN

Objetivos específicos

- Comprender la situación propuesta y adoptar el rol elegido.
- Expresarse de forma escrita elaborando un *script* (guión).
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

Finalmente, la *final task* consiste en un *role-playing*, en el que cada miembro del grupo tiene un rol definido dado por el maestro y tiene que adoptarlo y actuar como se le indica. La situación que se propone es una familia formada por un padre, una madre, dos hijos y una hija que no se ponen de acuerdo con el reparto de las tareas de la casa.

Cada estudiante tendrá su *role-playing cards* en la que además de la situación, también se incluye *useful expressions*. Además se les explicará de forma oral las características del texto que van a utilizar, el *script* y dispondrán de una *script card* para guiarse. Precisaremos de dos sesiones de la tercera semana para llevar a cabo esta *final task*: el jueves para preparar el guión y el viernes para realizar los *role-playing*. De esta forma, los alumnos potencian la comprensión escrita además de la expresión oral y escrita.

Material

- *Role cards*
- *Role-playing cards*
- Folios
- *Script card*

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: *role-playing cards* y folios.
5. Cada miembro del grupo elige el personaje que quiere ser y lo leen entre todos para comprender la situación completamente.

6. Una vez comprendida la situación, comienzan a elaborar el guión que van a representar el próximo día. Dispondrán de una tarjeta con el *key language* (lenguaje clave) y de una *script card*. Se les deja toda la sesión para realizar esta tarea.
7. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.
8. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.

In your script, be sure to do the following:

- Skip a line when a person starts and stops talking.
- Underline the speaker's name and use a colon (:) to indicate what they actually say.
- Include directions and actions for each character.
- Use parenthesis to separate talking from directions.

Here you have an example:

Mother arrives home and finds a messy kitchen.

Mother: What a messy kitchen! Why don't you tidy it up?

Daughter: I have been doing my homework, don't tell off me!

Father and little son go into the kitchen.

Father: Oh darling...Why are you here so early?

Mother: Please... clean up! This is an absolutely mess!

Figura 22: *script card*

MOTHER

You are a mother, you have a family but you aren't at home enough time because of your job.

Your husband is responsible of chores, but you also help when you can.

Your husband sometimes doesn't understand you, so you argue.

She also asks her children for help.

Useful expressions:

- ✦ I started/finished working...
- ✦ I might do the shopping today...
- ✦ May I help you...? Could you help me...?
- ✦ After/before/when you do that, do this...
- ✦ I agree 😊/I disagree ☹
- ✦ To do the shopping, to do the washing up, to polish, to set the table, to take out the rubbish, to tidy up your room
- ✦ Dusty, filthy, messy, smelly, stained
- ✦ Armchair, bookshelf, chest of drawers, coffe table, cupboard, wardrobe, curtains, mirror, rug

Figura 23: tarjeta del rol de la madre

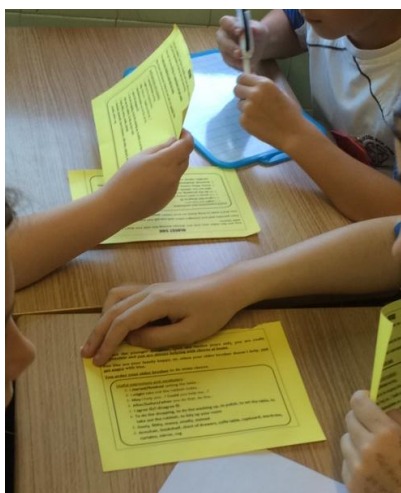


Figura 24: preparación del *role-playing*

SEGUNDA SESIÓN

Objetivos específicos

- Expresarse de forma oral a través del *role-playing*.
- Usar lenguaje verbal (despacio, alto, claro) y no verbal (gestos, tono, entonación...) adecuado.
- Llegar a acuerdos y trabajar de forma cooperativa.

Material

- o *Role cards*
- o *Script* (guión)

Desarrollo

1. Una vez escuchada la señal, los estudiantes se organizan en grupos.
2. Se comprueba que cada uno esté en su grupo correspondiente y que todos tengan claro la responsabilidad que tienen que desempeñar.
3. Se explica en qué va a consistir la tarea.
4. Cogen el material necesario para realizar la tarea: el guión elaborado del día anterior.
5. Se les deja un tiempo (cinco minutos) para que se organicen.
6. Comienzan a representarse los *role-playing* grupo por grupo.
7. Finalmente, se vuelve a poner la cuenta atrás y se da la señal para que vuelvan a sus sitios.

8. Se reparten los puntos al grupo que mayor organización haya seguido o que menos ruido haya hecho tanto para organizarse en grupos como para volver a los sitios.



Figura 25 : *final task "Role-playing"*

6. CONCLUSIONES

6.1. RESULTADOS VISIBLES

Tras la planificación y la puesta en práctica de esta propuesta, se pueden destacar varias conclusiones comparativas entre los resultados obtenidos con 5º EPO y los obtenidos con 6º EPO.

La diferencia más visible entre ambos grupos es la actitud tomada ante el trabajo cooperativo. Mientras que los estudiantes de 5º, generalmente, han funcionado bastante mejor, tomándose las tareas propuestas de forma comprometida y mostrando interés, los estudiantes de 6º han tenido mayor dificultad para trabajar cooperativamente, ya que, en muchas ocasiones no han sabido resolver las tareas a través del trabajo cooperativo exitosamente por pérdida de tiempo. Asimismo, en el momento que se propuso esta forma de trabajar y se crearon los grupos, parte del alumnado mostraron una actitud de rechazo ante su grupo y el trabajo cooperativo. Quizás la causa principal de esta diferencia es que los estudiantes de 6º no han tenido la oportunidad de trabajar de forma cooperativa durante la etapa de Educación Primaria; solamente han podido trabajar de manera cooperativa en situaciones muy puntuales. Sin embargo, los

estudiantes de 5° han trabajado en el aula a través del trabajo cooperativo durante varios años anteriormente de manera continuada.

Por otro lado, en cuanto a la organización en grupos antes de comenzar con una tarea que requiere trabajo cooperativo, tanto los estudiantes de 5° como los de 6° se organizan perfectamente para formar grupos y posteriormente volver a sus sitios; sin embargo, los estudiantes de 6° se dispersan mucho más en el momento que se disponen en grupos, teniendo que hacer un gran esfuerzo para comenzar con la tarea planificada.

Finalmente, se ha podido observar otra gran diferencia durante el desarrollo de las tareas en las que trabajan de manera cooperativa relativa a los conflictos que surgen inevitablemente cuando se trabaja cooperativamente. Los estudiantes de 5° han tenido pequeños conflictos que ellos mismos han podido solucionar, sin apenas necesitar la mediación de la maestra, para continuar con la tarea. Los alumnos de 6° por su parte, han tenido conflictos más complicados que han requerido la intervención de la maestra en ocasiones sin éxito ya que en alguna ocasión optaban por desentenderse de su grupo de trabajo.

6.2. ASPECTOS QUE MEJORAR

En cuanto a la concepción de trabajo cooperativo:

Al igual que se ha hecho uso del refuerzo de la recompensa (la obtención de puntos para el *Challenge*) en los momentos de organización en grupos y vuelta a los sitios iniciales, o en los momentos que algún grupo realizaba correctamente la tarea propuesta, puede ser bastante más positivo premiar a los estudiantes cuando se implican con sus compañeros y compañeras ayudándose para lograr sus objetivos.

En cuanto a recursos:

La planificación de las diferentes tareas se ha visto limitada por los recursos disponibles en el aula. Apenas disponían de un diccionario por grupo y solo había un ordenador en el aula, por lo que las tareas de investigación de forma cooperativa se hacían imposibles teniendo que investigar fuera del aula para luego compartirlo con el resto del grupo.

Asimismo, sería ideal que cada grupo dispusiera de una tablet para que pudiesen investigar de manera autónoma y no dependan de la maestra o de que los demás grupos acaben de utilizar el único ordenador del aula o los pocos diccionarios disponibles.

Sesiones y trabajo cooperativo:

Asimismo, se ha observado que cuando los estudiantes acaban de llegar del recreo resulta poco productivo organizarles en grupos cooperativos, por lo que en la sesión de después del recreo es preciso realizar otras tareas antes de trabajar cooperativamente. Lo mismo ocurre con la primera sesión de la mañana en la que se trabaja realmente bien en grupos cooperativos pero se debe prestar atención a que todos se impliquen en las tarea, pues muchos están aún ausentes.

Por tanto, es fundamental tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, ya que son determinante a la hora de planificar a los estudiantes en grupos cooperativos.

6.3. ESTUDIO DE CASO: RESULTADOS

Para concluir, se ha creado una encuesta dirigida a los estudiantes partícipes con el fin de conocer sus propios puntos de vista sobre el trabajo cooperativo. A continuación se muestran los resultados obtenidos con sus correspondientes reflexiones.

Antes de analizar los resultados obtenidos, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: el alumnado ve el trabajo cooperativo como algo positivo y disfrutan utilizando este método de aprendizaje.

Hipótesis 2: algunos estudiantes, aunque una minoría, no saben trabajar cooperativamente y prefieren trabajar de forma individual.

Hipótesis 3: una gran mayoría se toma el tiempo de trabajo cooperativo como algo serio y lo aprovechan al máximo esforzándose.

Según Martínez (2006), el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Se puede estudiar uno o varios casos a través de diferentes métodos con el fin de recoger evidencias cualitativas y/o cuantitativas. Se puede afirmar que, el estudio de caso tiene un papel bastante importante en el campo de las investigaciones puesto que basándose en los resultados

obtenidos, se obtiene un conocimiento más amplio y concreto de fenómenos actuales además permite generar o descartar teorías.

Por lo tanto, se puede considerar una buena herramienta que es útil a la hora de analizar un estudio, reflexionar sobre diferentes alternativas, investigar desde varias perspectivas y finalmente, tomar decisiones convenientes.

Como se muestra a continuación en la encuesta realizada, se ha decidido utilizar la escala de Likert para poder medir las actitudes de los estudiantes y llegar a conocer su grado de conformidad con las afirmaciones propuestas ya que se pretende que maticen su opinión para poder obtener resultados variados y precisos.

6.3.1. **Án**alisis de los resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la encuesta realizada, donde los estudiantes expresan su grado de conformidad siendo:

- (1) *totalmente en desacuerdo,*
- (2) *en desacuerdo,*
- (3) *ni de acuerdo ni en desacuerdo,*
- (4) *de acuerdo,*
- (5) *totalmente de acuerdo.*

Afirmación 1: *He sabido cumplir la responsabilidad que me tocaba cada día (role cards)*

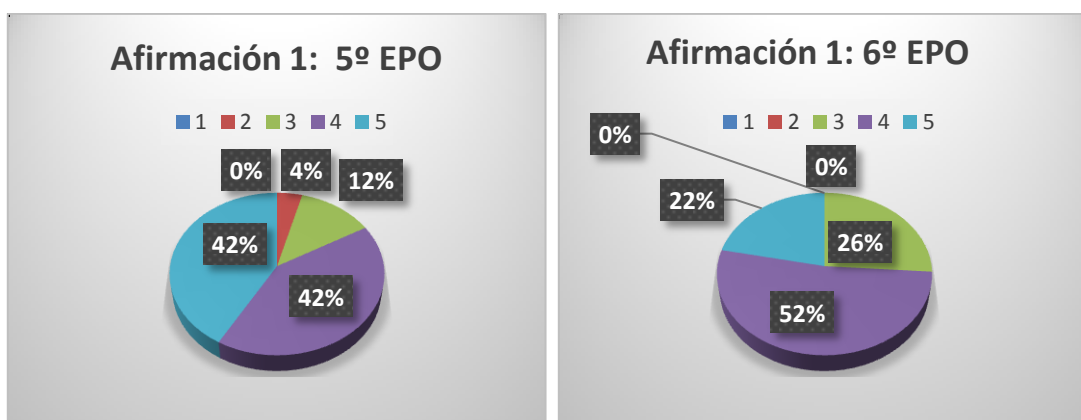


Figura 26: gráficos comparativos afirmación 1

Como podemos observar, la mayoría de los estudiantes tanto de 5° como los de 6°, afirman haber cumplido la responsabilidad que debían asumir cada día. Por otro lado, un porcentaje de estudiantes de 5° niegan haber cumplido con la responsabilidad asignada mientras que en 6° ningún estudiante considera que no ha cumplido con su responsabilidad.

Afirmación 2: Mi grupo ha funcionado muy bien y hemos sabido trabajar perfectamente juntos.

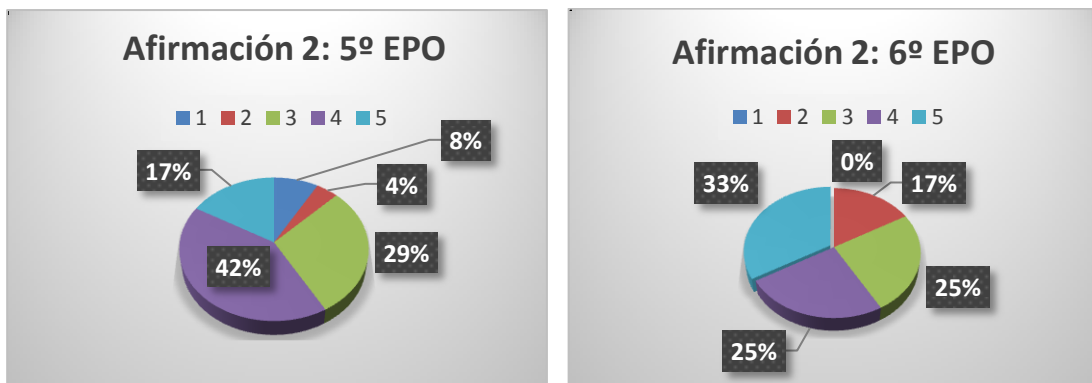


Figura 27: gráficos comparativos afirmación 2

Como se muestra en los gráficos, alrededor de un 60% en ambos grupos afirma que sus grupos han funcionado muy bien y que han sabido trabajar de forma cooperativa, mientras un porcentaje de estudiantes de aproximadamente el 15% indica desacuerdo ante esta afirmación.

Afirmación 3: Aunque ha surgido algún conflicto, hemos sabido resolverlo.

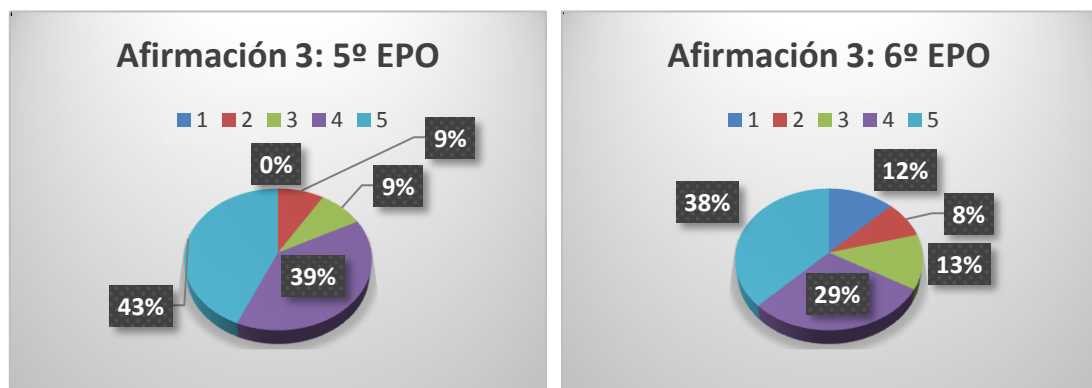


Figura 28: gráficos comparativos afirmación 3

Con estos resultados podemos apreciar que más del 80% de estudiantes de 5° afirman haber sabido resolver los conflictos que les han ido surgiendo frente a menos de un 10% que opina lo contrario. Por su parte, de los estudiantes de 6°, un 20% indica no haber sabido resolver adecuadamente los conflictos surgidos.

Afirmación 4: Creo que el trabajo cooperativo es algo que sin duda me beneficia.

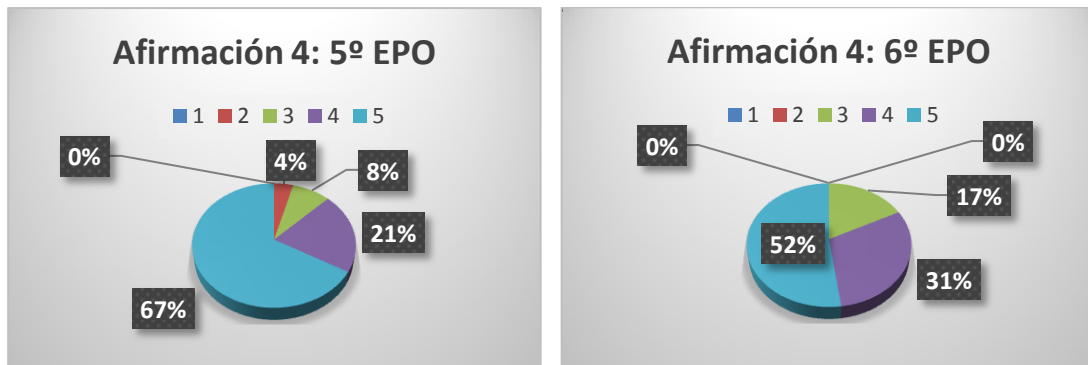


Figura 29: gráficos comparativos afirmación 4

Se puede afirmar, siguiendo estos resultados, que una gran mayoría de estudiantes tanto de 5° como de 6° piensan que trabajar de forma cooperativa les beneficia sin duda alguna. Cabe destacar que un pequeño porcentaje de 5°, que corresponde a un estudiante, está en desacuerdo con que el trabajo cooperativo le beneficie.

Afirmación 5: Prefiero trabajar cooperativamente que individualmente.

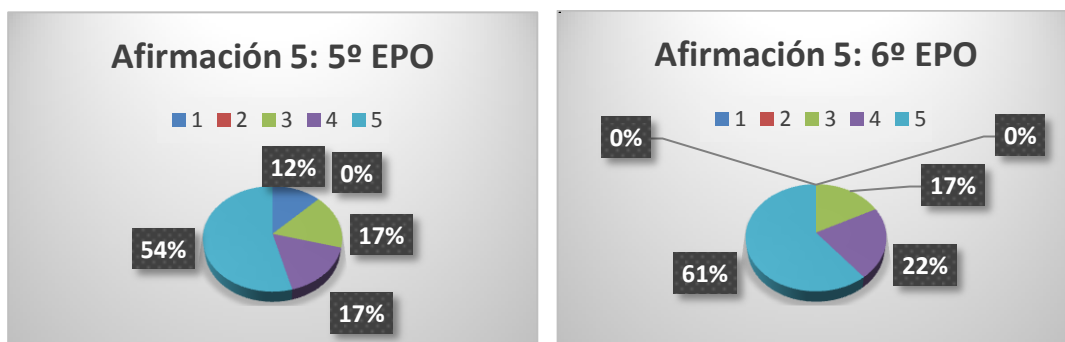


Figura 30: gráficos comparativos afirmación 5

Se puede observar a través de estos gráficos cómo por lo general, los estudiantes prefieren trabajar de manera cooperativa tanto en 5° como en 6°, aproximadamente un 70% y un 80% de los estudiantes respectivamente. Sin embargo, se puede apreciar que un pequeño porcentaje de 5°, que corresponde a 3 alumnos del total, prefieren trabajar individualmente.

Afirmación 6: *Trabajar de forma cooperativa supone un gran esfuerzo por parte de todos los componentes del grupo.*

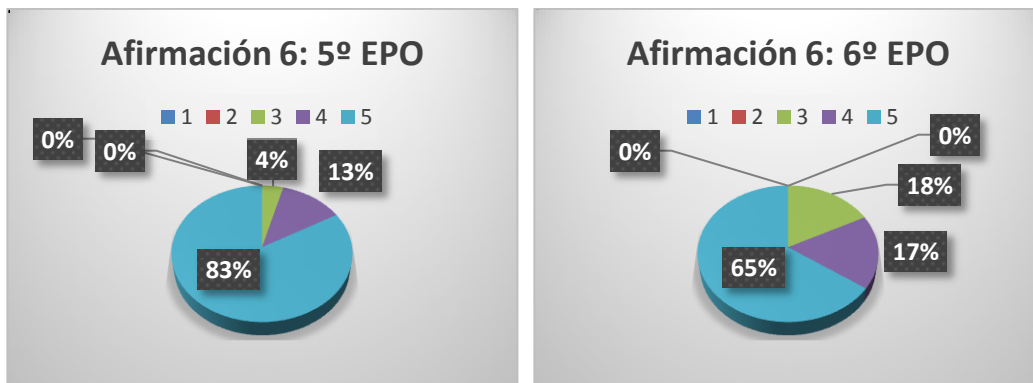


Figura 31: gráficos comparativos afirmación 6

Como se muestra en estos gráficos, casi el total de alumnado de 5º, a excepción de un estudiante que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, afirman que el trabajo cooperativo supone un gran esfuerzo por parte de todos los componentes del grupo, de hecho, más de un 80% están totalmente de acuerdo con esta afirmación. Mientras, los estudiantes de 6º también están de acuerdo con el esfuerzo que supone trabajar cooperativamente aunque son menos estudiantes los que están totalmente de acuerdo y más los que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Finalmente, podemos percibir, si hablamos de la experiencia que han tenido trabajando de forma cooperativa en términos generales, que los estudiantes de 5º de primaria lo valoran la mayoría con un 9 o un 10, siendo el 8 la siguiente puntuación más obtenida del 1 al 10. Por su parte, los estudiantes de 6º de primaria, casi la mitad valoran la experiencia con un 8, seguido por la puntuación de 9 por casi una cuarta parte de la clase. Cabe destacar la puntuación de un 4 por parte de un estudiante.

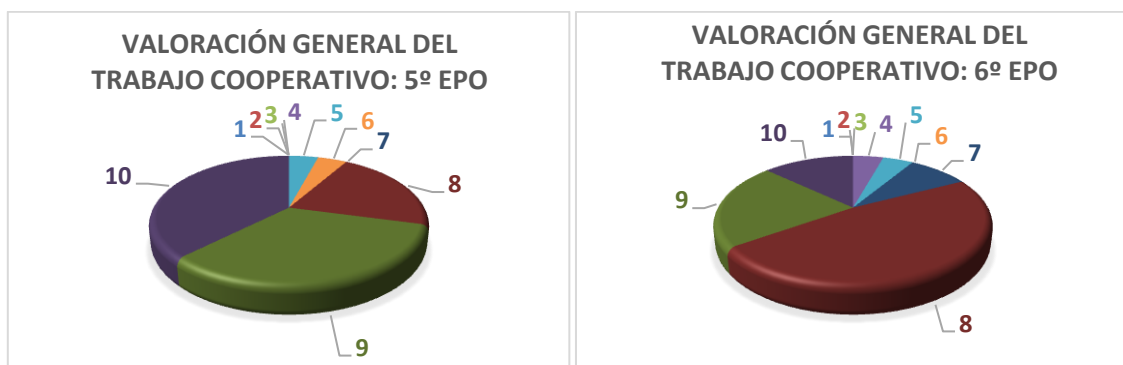


Figura 32: gráficos comparativos valoración general

6.3.2. Valoración de los resultados

Partiendo de las primeras tres afirmaciones y los resultados obtenidos, podemos sacar conclusiones sobre aspectos muy concretos del trabajo cooperativo.

Es una mayoría, en ambos niveles, la que afirma haber trabajado de forma cooperativa de manera exitosa, sin embargo, un pequeño tanto por ciento que corresponde una sexta parte de los estudiantes de cada clase, acepta que por ciertos motivos, su grupo no ha funcionado como debería, lo que significa que muchos estudiantes son conscientes de la necesidad de que un grupo funcione correctamente para poder conseguir unas metas comunes. Dos de las causas más comunes de que un grupo no logre trabajar exitosamente de manera cooperativa pueden ser el incumplimiento de las responsabilidades y la aparición de conflictos. De esta forma, unos pocos estudiantes de 5º reconocen no haber cumplido con la responsabilidad establecida cada semana. Asimismo, en ambos niveles, destacando 6º, varios estudiantes afirman no haber sabido solventar los conflictos que han ido surgiendo al trabajar cooperativamente.

Por otro lado, las afirmaciones 4, 5 y 6 dan respuestas a las tres hipótesis planteadas inicialmente antes de conocer los resultados:

Hipótesis 1: el alumnado ve el trabajo cooperativo como algo positivo y disfrutan utilizando este método de aprendizaje.

Se puede confirmar esta primera hipótesis basándonos en los resultados de la cuarta afirmación, en la que casi todos los estudiantes a excepción de uno que está en desacuerdo y una minoría que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, afirman que el trabajo cooperativo les beneficia. A pesar del esfuerzo realizado para llevar a cabo las tareas de formas cooperativa, son conscientes de que trabajar cooperativamente es muy positivo y beneficioso para muchos aspectos de su vida.

Hipótesis 2: algunos estudiantes, aunque una minoría, no saben trabajar cooperativamente y prefieren trabajar de forma individual.

Esta segunda hipótesis también se puede indicar como cumplida, ya que son solamente tres alumnos entre los dos niveles los que se decantan por el trabajo individual. Sin embargo, cabe destacar que es un número mayor el que no sabe trabajar cooperativamente aunque indiquen que lo prefieren. Asombrosamente, estos tres

estudiantes pertenecen a 5º, cuando según lo observado en el aula, han funcionado bastante bien. También es sorprendente que todos los estudiantes de sexto prefieran trabajar de forma cooperativa, ya que en muchas ocasiones se desentendían del grupo y trabajaban de forma individual, lo que quizás indique que aunque sea un reto para ellos y ellas, este método de aprendizaje les resulta interesante.

Hipótesis 3: una gran mayoría se toma el tiempo de trabajo cooperativo como algo serio y lo aprovechan al máximo esforzándose.

Tanto en 5º como en 6º, los estudiantes conciben el trabajo cooperativo como algo serio que requiere mucho esfuerzo por parte de cada miembro del grupo, por lo que podemos confirmar esta tercera hipótesis. Sin embargo, existe una ligera diferencia entre los estudiantes de 5º que lo afirman rotundamente, mientras que una parte de los estudiantes de 6º dudan posicionándose en la opción “ni en acuerdo ni en desacuerdo”. Esto puede ser debido a que los estudiantes de 5º ya han trabajado más años de forma cooperativa y sabe todo lo que el aprendizaje cooperativo conlleva, mientras que los estudiantes de 6º apenas han desarrollado este método de aprendizaje de manera continuada.

7. BIBLIOGRAFÍA

Legislación

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL nº 142, 25 de julio de 2016)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Teorías

Bruner, J.S. (1981). “De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica”. *Monografías de infancia y aprendizaje*, 3(3), 133-165.

Bruner, J.S. (1977). Early social interactions and language acquisition. *En H. R. Schaffer (Ed.), Studies in mother infant interaction*, (271-290). Londres, Inglaterra: Academic Press.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC.

Psicología y mente (2017). Obtenido de <https://psicologiaymente.net/> (recuperado el 14 de junio de 2017).

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Paidós.

Recursos

Countdown. Obtenido de <http://www.online-stopwatch.com/full-screen-stopwatch/> (recuperado el 8 de junio de 2017)

The power of teamwork (2016). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ftPOy4yUGMQ> (recuperado el 25 de mayo de 2017).