



Universidad de Valladolid

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS
DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: EL APRENDIZAJE DEL
INGLÉS EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

Presentada por Pablo Turrión Borrallo para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
DR. ANASTASIO OVEJERO BERNAL
Catedrático de Psicología Social

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer al Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid la oportunidad y el apoyo que me han dado para poder elaborar la Tesis Doctoral.

Seguidamente, quiero darle las gracias a mi Director de Tesis, el Dr. Anastasio Ovejero Bernal, por toda la ayuda y entusiasmo que me ha transmitido, por sus numerosos consejos, y sobre todo, por el trato humano y cercano que siempre he recibido de él.

Además, quiero agradecer la ayuda inestimable y la gran profesionalidad que me han brindado mis tres profesores colaboradores gracias a los cuales he podido realizar mi investigación, a Ramsés Solís Pastor, a Laura Puerta Morán, y en especial, a Rosa María Maestro Cermeño, que además, como compañera, me ha apoyado y animado incansablemente para que pudiera terminar esta Tesis, gracias por tu paciencia.

Quiero tener un recuerdo de gratitud al Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid, y en especial, a la Dra. Carmen Hoyos Hoyos, por haberme facilitado y animado a comenzar los estudios de Tercer Ciclo.

También quiero agradecer el ánimo que me han mostrado siempre mis padres, a mi madre que siempre ha estado luchando por mí, y a mi difunto padre, por transmitirme la voluntad y el esfuerzo por superarse a uno mismo.

Finalmente quiero agradecer, tanto a la Escuela de Educación de Palencia, como a la Facultad de Psicología de Oviedo, todos los conocimientos que adquirí en sus aulas y el gusto por aprender que me transmitieron sus profesores.

INDICE

Introducción general	1
Capítulo 1 - La naturaleza social del ser humano	3
1.1 Introducción	3
1.2 El ser humano como producto social	3
1.2.1 El hombre como ser social	3
1.2.2 La conducta animal social	4
1.2.3 El interaccionismo simbólico y su concepto del hombre	5
1.2.4 Niveles de realidad	7
1.3 La naturaleza social del lenguaje	8
1.3.1 Lengua y habla	8
1.3.2 El lenguaje realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva	10
1.3.3 El entorno simbólico de los seres humanos	12
1.3.4 Los signos y sus significados	14
1.3.5 La actitud categórica	16
1.3.6 Propiedades del lenguaje	19
1.3.7 Surgimiento del lenguaje verbal y el pensamiento	20
1.4 La relación entre los grupos, la estructura social y el lenguaje	24
1.4.1 La comunicación dentro del grupo social	24
1.4.2 La conversación y el discurso	27
1.4.3 La influencia del lenguaje escrito en el lenguaje oral	29
1.5 El aprendizaje del lenguaje visto desde la psicología social	31
1.5.1 La socialización a través del lenguaje	31
1.5.2 Surgimiento social del habla	35
1.5.3 Consecuencias del uso instrumental del lenguaje	38
1.5.4 Teorías básicas sobre la adquisición del lenguaje	40
1.6 La influencia del lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores	44
1.6.1 Introducción	44
1.6.2 La teoría psico-genética de Piaget	45
1.6.3 El aprendizaje significativo de Ausubel	47
1.6.4 La influencia del medio socio-cultural de Vygotsky	50
1.6.5 Teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner	53

1.7 Conclusiones	55
Capítulo 2 - El aprendizaje cooperativo	57
2.1 Introducción	57
2.2 Estado de la cuestión	58
2.2.1 Principales investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo	58
2.2.2 Últimas investigaciones realizadas sobre aprendizaje Cooperativo	61
2.3 Principales estructuras sociales de aprendizaje	63
2.3.1 El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo	63
2.3.2 El aprendizaje colaborativo Vs aprendizaje cooperativo	67
2.3.3 Diferencias entre el aprendizaje en grupos cooperativos y en otro tipo de grupos	68
2.3.4 El aprendizaje cooperativo en la escuela	72
2.4 Marco teórico del aprendizaje cooperativo	76
2.4.1 Antecedentes	76
2.4.2 El interaccionismo simbólico	78
2.4.3 Piaget	78
2.4.4 Vygotsky	79
2.4.5 Wallon	83
2.4.6 Erikson	84
2.4.7 Conclusión	87
2.5 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo	88
2.5.1 Introducción	88
2.5.2 La interdependencia positiva	89
2.5.3 La responsabilidad individual	91
2.5.4 La interacción simultánea	93
2.5.5 El procesamiento grupal	93
2.5.6 La participación equitativa	94
2.5.7 Las habilidades sociales	95
2.5.8 La autoevaluación de los grupos	98
2.6 Principales técnicas de aprendizaje cooperativo	98
2.6.1 Introducción	98

2.6.2 Técnica Jigsaw o Rompecabezas o Mosaico	100
2.6.3 Técnica de Aprendizaje de equipo de estudiantes o Student Team Learning	102
2.6.3.1 Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento o Students Teams-Achievment Divisions, STAD	102
2.6.3.2 Torneos de equipos de aprendizaje o Teams Game Tournament,TGT	104
2.6.3.3 Individualización con ayuda de equipo o Team Assisted Individualization, TAI	105
2.6.3.4 Equipos cooperativos integrados para la Lectura y la Escritura o Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC	107
2.6.3.5 Rompecabezas II o Jigsaw II	108
2.6.4 La técnica Aprender todos juntos o Learning together	110
2.6.5 La técnica Grupo de investigación o Group Investigation	111
2.6.6 La técnica Co-op Co-op	112
2.6.7 La técnica Cooperación guiada o Scripted cooperation	112
2.6.8 Tutorías entre iguales o Peer Tutoring	113
2.7 Principales diferencias entre las técnicas más destacadas de aprendizaje cooperativo	115
2.7.1 La administración de recompensas en los métodos de aprendizaje cooperativo	115
2.7.2 El grado de especialización de las tareas y las técnicas de aprendizaje cooperativo	116
2.7.3 El uso de la competencia entre grupos en las técnicas de aprendizaje cooperativo	116
2.7.4 Las tareas académicas y las técnicas de aprendizaje Cooperativo	117
2.7.5 Los niveles educativos y las técnicas de aprendizaje Cooperativo	118
2.7.6 El papel del profesor y las técnicas de aprendizaje Cooperativo	118
2.8 El desarrollo psicológico y social del niño	118

2.9 Consecuencias académicas del uso del aprendizaje Cooperativo	121
2.9.1 Ventajas del aprendizaje cooperativo	121
2.9.2 Inconvenientes del aprendizaje cooperativo	123
2.9.3 El desarrollo de las habilidades sociales	127
2.10 El aprendizaje cooperativo como medio de integración	136
2.11 Conclusiones	139

Capítulo 3 - El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español

3.1 Introducción	141
3.2 El lenguaje como instrumento de comunicación	142
3.3 Factores que definen una situación comunicativa	149
3.4 La comunicación en la clase de lengua extranjera	154
3.5 Desarrollo de las destrezas lingüísticas en la lengua extranjera	157
3.6 Los grupos cooperativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	160
3.7 Consecuencias del uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	165
3.8 El sistema educativo español	170
3.8.1 Introducción	170
3.8.2 La Ley Orgánica de Educación 2/2006	172
3.8.3 La lengua inglesa en la educación infantil y primaria	173
3.8.4 Organización y estructura del sistema educativo español	174
3.8.5 La educación primaria	175
3.8.5.1 Propósitos y objetivos	175
3.8.5.2 Contenidos métodos y evaluación	185
3.8.5.3 La adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales	187
3.8.6 El currículum de la lengua inglesa en educación primaria	188
3.9 El Marco Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas	191
3.10 El aprendizaje cooperativo en los colegios bilingües españoles	193
3.11 Conclusiones	196

Capítulo 4 - Método y procedimiento	199
4.1 Introducción	199
4.2 Objetivos e hipótesis de la investigación	199
4.2.1 Objetivos de la investigación	199
4.2.2 Hipótesis de la investigación	200
4.3 Descripción de las muestras y sus contextos	201
4.3.1 Descripción general de la muestra	201
4.3.1.1 Distribución por centros de la muestra general	201
4.3.1.2 Distribución por edad de la muestra general	203
4.3.1.3 Distribución por sexo de la muestra general	204
4.3.1.4 Distribución en relación a su procedencia de la muestra general	205
4.3.1.5 Distribución en relación a su lengua materna de la muestra general	207
4.3.1.6 Distribución por cursos de la muestra general	208
4.3.1.7 Distribución en relación a los alumnos repetidores de la muestra general	210
4.3.1.8 Distribución según el tipo de metodología seguida de la muestra general	211
4.3.1.9 Distrib. con respecto al nivel de los alumnos en general en otras áreas en la muestra general	212
4.3.1.10 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en la muestra general	213
4.3.1.11 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en la muestra general	215
4.3.2 Descripción del grupo control	216
4.3.2.1 Entorno del grupo control	217
4.3.2.2 Distribución por edad en el grupo control	217
4.3.2.3 Distribución por sexo en el grupo control	218
4.3.2.4 Distribución en relación a su procedencia en el grupo control	219
4.3.2.5 Distribución en relación a su lengua materna en el grupo control	221
4.3.2.6 Distribución con respecto al nivel de	

los alumnos en general en otras áreas en el g. control	222
4.3.2.7 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo control	223
4.3.2.8 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en el grupo control	224
4.3.3 Descripción del grupo experimental 1	225
4.3.3.1 Entorno del grupo experimental 1	225
4.3.3.2 Distribución por edad del grupo experimental 1	226
4.3.3.3 Distribución por sexo del grupo experimental 1	227
4.3.3.4 Distribución en relación a su procedencia del grupo experimental 1	228
4.3.3.5 Distribución con respecto al nivel en general en otras áreas en el grupo experimental 1	229
4.3.3.6 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo experimental 1	230
4.3.3.7 Distribución en relación al grado de liderazgo de alumnos en el grupo experimental 1	231
4.3.4 Descripción del grupo experimental 2	232
4.3.4.1 Entorno del grupo experimental 2	232
4.3.4.2 Distribución por edad del grupo experimental 2	233
4.3.4.3 Distribución por sexo del grupo experimental 2	235
4.3.4.4 Distribución en relación a su procedencia del grupo experimental 2	237
4.3.4.5 Distribución en relación a su lengua materna del grupo experimental 2	240
4.3.4.6 Distribución en relación a los alumnos repetidores del grupo experimental 2	243
4.3.4.7 Distribución con respecto al nivel de los alumnos en general en otras áreas en el grupo experimental 2	245
4.3.4.8 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo experimental 2	248
4.3.4.9 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en el grupo experimental 2	250
4.4 Descripción de los instrumentos	253

4.5 Descripción de las variables	255
4.5.1 Personales	255
4.5.2 Académicas	256
4.5.3 Actitudinales	257
4.6 Diseño de la investigación	259
4.7 Procedimiento	260
4.8 Conclusiones	261
Capítulo 5 - Análisis de Datos	263
5.1 Introducción	263
5.2 Pruebas de igualdad y homogeneidad de las distribuciones y decisión de las pruebas que deben emplearse	263
5.2.1 Prueba de Kolmogorov-Smirnov	263
5.2.2 Prueba de Levene	264
5.2.3 Decisión sobre el tipo de pruebas a utilizar	265
5.3 Análisis de la variable rendimiento académico	265
5.3.1 Análisis del rendimiento en función del grupo de Investigación	266
5.3.1.1 Rendimiento general	266
5.3.1.2 Rendimiento en la parte de expresiones	275
5.3.1.3 Rendimiento en la parte de vocabulario	284
5.3.1.4 Rendimiento en la parte de gramática	293
5.4 Análisis de la variable actitud hacia el colegio y la clase	302
5.4.1 Análisis de la actitud hacia el colegio según el grupo de investigación	302
5.4.2 Análisis de la actitud hacia la clase	309
5.5 Análisis de la variable actitud hacia la lengua extranjera en general y la asignatura de lengua extranjera en particular	316
5.5.1 Análisis de la actitud hacia la lengua extranjera en general	316
5.5.2 Análisis de la actitud hacia la asignatura de la lengua extranjera	323
5.5.3 Análisis de la autopercepción del progreso en la asignatura de lengua extranjera	330

5.6 Análisis de la variable actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos	337
5.6.1 Análisis de la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos	337
5.6.2 Análisis de la autopercepción de mejora trabajando en grupos cooperativos	345
5.7 Conclusiones	352
Capítulo 6 - Discusión de los datos y conclusiones	355
6.1 Introducción	355
6.2 Discusión de los datos	355
6.2.1 Resultados generales	355
6.2.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico	357
6.2.2.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en general	357
6.2.2.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de expresiones del lenguaje	359
6.2.2.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de vocabulario	360
6.2.2.4 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de estructuras gramaticales	361
6.2.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo y la clase	363
6.2.3.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo	363
6.2.3.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la clase	365

6.2.4 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la lengua extranjera	366
6.2.4.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de la lengua extranjera	367
6.2.4.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de la asignatura de lengua inglesa	368
6.2.4.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de auto percepción de aprendizaje de la lengua extranjera	370
6.2.5 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos	371
6.2.5.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos	371
6.2.5.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de auto percepción de aprendizaje al trabajar en grupos cooperativo	373
6.3 Conclusiones finales	375
6.4 Limitaciones de la investigación	380
6.4.1 Limitaciones relacionadas con la muestra	380
6.4.2 Limitaciones relacionadas con el procedimiento	381
6.4.3 Limitaciones relacionadas con los instrumentos	383
6.5 Futuras líneas de investigación	386
Bibliografía	389
Anexos	419
Anexo I: Prueba de evaluación	421

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 2.1: Posibles pensamientos y sentimientos	65
Cuadro 2.2: Ejemplos de interdependencia positiva	91
Cuadro 2.3: Habilidades necesarias para aprender de forma coop.	96
Cuadro 2.4: Tipos de estructura de tarea	100
Tabla 4.1: Distribución de las muestras	202
Tabla 4.2: Distribución de los grupos de investigación	203
Tabla 4.3: Edades de los sujetos	203
Tabla 4.4: Distribución según el sexo de los sujetos	205
Tabla 4.5: Distribución de los alumnos extranjeros	206
Tabla 4.6: Distribución de la lengua materna	207
Tabla 4.7: Distribución de los sujetos por curso	209
Tabla 4.8: Distribución de los alumnos repetidores	210
Tabla 4.9: Distribución de los alumnos según tipo de aprendizaje	211
Tabla 4.10: Distribución de los alumnos según nivel en otras área	213
Tabla 4.11: Distribución del alumnado según el nivel de sociabilidad	214
Tabla 4.12: Distribución de los alumnos según el nivel de liderazgo	215
Tabla 4.13: Distribución del grupo control según edad	218
Tabla 4.14: Distribución del grupo control según el sexo	219
Tabla 4.15: Distribución del grupo control según su origen extranjero	220
Tabla 4.16: Distribución del grupo control según su lengua materna	221
Tabla 4.17: Distribución del grupo control según el nivel en otras áreas	222
Tabla 4.18: Distribución del grupo control según el nivel de sociabilidad	223
Tabla 4.19: Distribución del grupo control según el nivel de liderazgo	224
Tabla 4.20: Distribución del g. exp. 1 según la edad	226
Tabla 4.21: Distribución del g. experimental 1 según el sexo.	227
Tabla 4.22: Distribución del g. exp. 1 según el origen extranjero	228
Tabla 4.23: Distribución del g. exp. 1 según nivel en otras áreas	229
Tabla 4.24: Distribución del g. exp. 1 según el nivel de sociabilidad	230
Tabla 4.25: Distribución del g. exp. 1 según el nivel de liderazgo	231
Tabla 4.26: Distribución del g. exp. 2 según la edad	233
Tabla 4.27: Distribución del g.exp. 2 relacionando el curso y edad	234
Tabla 4.28: Distribución del g. exp. 2 según el sexo	235

Tabla 4.29: Distribución del g. exp. 2 relacionando curso y sexo	236
Tabla 4.30: Distribución del g. exp. 2 según origen extranjero	237
Tabla 4.31: Distribución del g. exp. 2 relacionando curso y procedencia	239
Tabla 4.32: Distribución del g. exp. 2 según lengua materna	240
Tabla 4.33: Distribución del g. exp. 2 según curso y lengua materna	242
Tabla 4.34: Distribución del g. exp. 2 según repetidores	243
Tabla 4.35: Distribución del g. exp. 2 según curso y repetidores	244
Tabla 4.36: Distribución del g. exp. 2 en otras áreas	245
Tabla 4.37: Distribución del g. exp. 2 según curso y nivel en otras áreas	247
Tabla 4.38: Distribución del g. exp. 2 según grado de sociabilidad	248
Tabla 4.39: Distribución del g. exp. 2 según curso y grado sociabilidad	249
Tabla 4.40: Distribución del g. exp. 2 según nivel liderazgo	250
Tabla 4.41: Distribución del g. exp. 2 según curso y liderazgo	252
Tabla 5.1: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	264
Tabla 5.2: Prueba de homogeneidad de la varianza	264
Tabla 5.3: Tabla de conting. entre el pretest-grupos en rto. general	267
Tabla 5.4: Tabla de conting. entre el posttest-grupos en rto. genera	267
Tabla 5.5: Estad. descriptivos de diferencia entre posttest y pretest	268
Tabla 5.6: Rangos en la comparación de rendimiento total	269
Tabla 5.7: Prueba de Kruskal-Wallis en rendimiento total	269
Tabla 5.8: Frecuencias de las medianas en rendimiento total	270
Tabla 5.9: Prueba de la mediana inter-grupos en rendimiento total	270
Tabla 5.10: Estadísticos descriptivos del g. control en rto. general	271
Tabla 5.11: Rangos en la comparación del g.control en rto. general	271
Tabla 5.12: Prueba de Wilcoxon en el g. control en el rto. general	272
Tabla 5.13: Estadísticos descriptivos del g. exp. 1 en rto. general	272
Tabla 5.14: Rangos en la comparación del g. exp.1 en rto. general	273
Tabla 5.15: Prueba de Wilcoxon en el g. exp. 1 en el rto. general	273
Tabla 5.16: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en rto. general	274
Tabla 5.17: Rangos en la comparación del g.exp.2 en rto. general	274
Tabla 5.18: Prueba de Wilcoxon en el g. exp. 2 en el rto. general	274
Tabla 5.19: Tabla de contingencia parte de expresiones del Pretest	276
Tabla 5.20: Tabla de contingencia parte de expresiones del Posttest	277
Tabla 5.21: Estadísticos descriptivos de la parte de expresiones	278

Tabla 5.22: Rangos en total de la parte de expresiones	278
Tabla 5.23: Prueba de Kruskal-Wallis para la parte de expresiones	279
Tabla 5.24: Frecuencias de las medianas en la parte de expresiones	279
Tabla 5.25: Prueba de las medianas en la parte de expresiones	279
Tabla 5.26: Estadísticos descriptivos del g. control. en expresiones	280
Tabla 5.27: Rangos del grupo control en la parte de expresiones	280
Tabla 5.28: Prueba de Wilcoxon en el g. control en expresiones	281
Tabla 5.29: Estadísticos descriptivos en el g. exp. 1 en expresiones	281
Tabla 5.30: Rangos en el g. exp. 1 en expresiones	282
Tabla 5.31: Prueba de Wilcoxon del g. exp.1 en expresiones	282
Tabla 5.32: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en expresiones	283
Tabla 5.33: Rangos del g. exp. 2 en la parte de expresiones	283
Tabla 5.34: Prueba de Wilcoxon en el g. exp. 2 en expresiones	284
Tabla 5.35: Tabla de contingencia en vocabulario en el Pretest	285
Tabla 5.36: Tabla de contingencia en vocabulario en el Postest	285
Tabla 5.37: Estadísticos descriptivos en la parte de vocabulario	286
Tabla 5.38: Rangos en el total en la parte de vocabulario	287
Tabla 5.39: Prueba de Kruskal-Wallis en la parte de vocabulario	287
Tabla 5.40: Frecuencias de las medianas en la parte de vocabulario	287
Tabla 5.41: Prueba de la mediana en la parte de vocabulario	288
Tabla 5.42: Estadísticos descriptivos en el g. control en vocabulario	288
Tabla 5.43: Rangos en el g. control en la parte vocabulario	289
Tabla 5.44: Prueba de Wilcoxon en el g. control en vocabulario	289
Tabla 5.45: Estadístico descriptivos del g. exp. 1 en vocabulario	290
Tabla 5.46: Rangos del g. exp. 1 en la parte de vocabulario	290
Tabla 5.47: Prueba de Wilcoxon del g. exp.1 en vocabulario	291
Tabla 5.48: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en vocabulario	291
Tabla 5.49: Rangos del g. exp. 2 en la parte de vocabulario	292
Tabla 5.50: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en vocabulario	292
Tabla 5.51: Tabla de contingencia entre gramática pretest-grupos	293
Tabla 5.52: Tabla de contingencia entre gramática postest-grupos	294
Tabla 5.53: Estadísticos descriptivos en la parte gramática en total	295
Tabla 5.54: Rangos en la parte de gramática en total	295
Tabla 5.55: Prueba de Kruskal-Wallis en gramática en total	295

Tabla 5.56: Frecuencias de las medianas en gramática en total	296
Tabla 5.57: Prueba de la mediana en la parte de gramática en total	296
Tabla 5.58: Estadísticos descriptivos del g. control en gramática	297
Tabla 5.59: Rangos en el g. control en la parte de gramática	297
Tabla 5.60: Prueba de Wilcoxon del g. control en la parte de gramática	298
Tabla 5.61: Estadísticos descriptivos en el g. exp. 1 en gramática	298
Tabla 5.62: Rangos del g. exp. 1 en la parte de gramática	299
Tabla 5.63: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 1 en gramática	299
Tabla 5.64: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en gramática	300
Tabla 5.65: Rangos del g. exp. 2 en la parte de gramática	300
Tabla 5.66: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en gramática	301
Tabla 5.67: Conting. entre gusto por ir al colegio en pretest y el grupo	302
Tabla 5.68: Conting. entre gusto por ir al colegio en posttest y grupo	303
Tabla 5.69: Estadísticos descriptivos totales en gusto por ir al colegio	304
Tabla 5.70: Prueba de Kruskal-Wallis en total en gusto por ir al colegio	304
Tabla 5.71: Prueba de la mediana en total en gusto por ir al colegio	305
Tabla 5.72: Estad. descriptivos del g. control en gusto por ir al colegio	305
Tabla 5.73: Prueba de Wilcoxon del g. control en gusto por ir al colegio	306
Tabla 5.74: Estad. descriptivos del g. exp. 1 en gusto por ir al colegio	306
Tabla 5.75: Prueba de Wilcoxon del g.exp. 1 en gusto por ir al colegio	307
Tabla 5.76: Estad. Descriptivos del g. exp. 2 en gusto por ir al colegio	307
Tabla 5.77: Prueba de Wilcoxon del g exp. 2 en gusto por ir al colegio	308
Tabla 5.78: Contingencia entre disfrute en clase en pretest-grupos	309
Tabla 5.79: Contingencia entre disfrute de clase en posttest-grupos	310
Tabla 5.80: Estadísticos descriptivos totales en disfrute en clase	311
Tabla 5.81: Prueba de Kruskal-Wallis total en disfrute en clase	311
Tabla 5.82: Prueba de la mediana en total en disfrute en clase	312
Tabla 5.83: Estad. descriptivos del g. control en disfrute en clase	312
Tabla 5.84: Prueba de Wilcoxon del g. control en disfrute en clase	313
Tabla 5.85: Estadísticos descriptivos g. exp. 1 en disfrute en clase	313
Tabla 5.86: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 1 en disfrute en clase	314
Tabla 5.87: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en disfrute en clase	314
Tabla 5.88: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en disfrute en clase	315
Tabla 5.89: Contingencia entre disfrute del inglés en pretest-grupos	316

Tabla 5.90: Contingencia entre disfrute del inglés en posttest-grupos	317
Tabla 5.91: Estadísticos descriptivos totales en gusto por el inglés	318
Tabla 5.92: Prueba de Kruskal-Wallis en total en gusto por el inglés	318
Tabla 5.93: Prueba de la mediana en total en gusto por el inglés	319
Tabla 5.94: Estad. descriptivos del g. control en gusto por el inglés	319
Tabla 5.95: Prueba de Wilcoxon del g. control en gusto por el inglés	320
Tabla 5.96: Estad. descriptivos del g. exp. 1 en gusto por el inglés	320
Tabla 5.97: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 1 en gusto por el inglés	321
Tabla 5.98: Estad. descriptivos del g. exp. 2 en gusto por el inglés	321
Tabla 5.99: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en gusto por el inglés	322
Tabla 5.100: Contingencia disfrute asignatura en pretest-grupos	323
Tabla 5.101: Contingencia disfrute asignatura en posttest-grupos	324
Tabla 5.102: Estad. descriptivos totales en gusto por la asignatura	325
Tabla 5.103: P. de Kruskal-Wallis totales en gusto por la asignatura	325
Tabla 5.104: Prueba de la mediana totales en gusto por la asignatura	326
Tabla 5.105: Estad. Descriptiv. del g. control en gusto por la asignatura	326
Tabla 5.106: P. de Wilcoxon del g. control en gusto por la asignatura	327
Tabla 5.107: Estad. descriptivos del g. exp. 1 en gusto por la asignatura	327
Tabla 5.108: P. de Wilcoxon del g. exp. 1 en gusto por la asignatura	328
Tabla 5.109: Estad. Descriptiv. del g. exp. 2 en gusto por la asignatura	328
Tabla 5.110: P. de Wilcoxon del g. exp. 2 en gusto por la asignatura	329
Tabla 5.111: Contingencia progreso en inglés en pretest-grupos	330
Tabla 5.112: Contingencia progreso en inglés en posttest-grupos	331
Tabla 5.113: Estadísticos descriptivos totales en mejora en inglés	332
Tabla 5.114: P. de Kruskal-Wallis totales en mejora en inglés	332
Tabla 5.115: Prueba de la mediana totales en mejora en inglés	333
Tabla 5.116: Estad. descriptivos del g. control en mejora del inglés	333
Tabla 5.117: Prueba de Wilcoxon del g. control en mejora del inglés	334
Tabla 5.118: Estad. descriptivos del g. exp. 1 en mejora del inglés	334
Tabla 5.119: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 1 en mejora del inglés	335
Tabla 5.120: Estad. descriptivos del g. exp. 2 en mejora del inglés	336
Tabla 5.121: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en mejora del inglés	336
Tabla 5.122: Conting. entre disfrute trabajo en grupo en pretest-grupos	338
Tabla 5.123: Conting. entre disfrute trabajo en grupo en posttest-grupos	338

Tabla 5.124: Estad. descriptivos totales en disfrute del trabajo en grupo	339
Tabla 5.125: P. de Kruskal-Wallis totales en disfrute del trabajo en grupo	340
Tabla 5.126: P. de la mediana totales en disfrute del trabajo en grupo	340
Tabla 5.127: E. descriptiv. del g. control en disfrute del trabajo en grupo	341
Tabla 5.128: P. Wilcoxon del g. control en disfrute del trabajo en grupo	341
Tabla 5.129: E. descriptiv. del g. exp.1 en disfrute del trabajo en grupo	342
Tabla 5.130: P. de Wilcoxon del g. exp. 1 en disfrute trabajo en grupo	343
Tabla 5.131: E. descriptiv. del g. exp.2 en disfrute del trabajo en grupo	343
Tabla 5.132: P. de Wilcoxon del g. exp. 2 en disfrute trabajo en grupo	344
Tabla 5.133: Contingencia entre mejora en grupo en pretest-grupos	345
Tabla 5.134: Contingencia entre mejora en grupo en posttest-grupos	346
Tabla 5.135: Estadísticos descriptivos totales mejora en grupo	347
Tabla 5.136: Prueba de Kruskal-Wallis totales en mejora en grupo	347
Tabla 5.137: Prueba de la mediana totales en mejora en grupo	348
Tabla 5.138: Estadísticos descriptivos del g. control en mejora en grupo	348
Tabla 5.139: Prueba Wilcoxon del g. control en mejora en grupo	349
Tabla 5.140: Estadísticos descriptivos del g. exp. 1 en mejora en grupo	349
Tabla 5.141: Prueba Wilcoxon del g. exp. 1 en mejora en grupo	350
Tabla 5.142: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en mejora en grupo	351
Tabla 5.143: Prueba Wilcoxon del g. exp. 2 en mejora en grupo	351

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1: Distrib. de las muestras	202
Figura 4.2: Distrib. de la edad de los sujetos	204
Figura 4.3: Distrib. según el sexo de los sujetos	205
Figura 4.4: Distrib. de los alumnos extranjeros	206
Figura 4.5: Distrib. de la lengua materna	208
Figura 4.6: Distrib. de los sujetos por curso	209
Figura 4.7: Distrib. de los alumnos repetidores	210
Figura 4.8: Distrib. de los alumnos según tipo de aprendizaje	212
Figura 4.9: Distrib. del nivel en otras áreas	213
Figura 4.10: Distrib. de los alumnos según el nivel de sociabilidad	214
Figura 4.11: Distrib. de los alumnos según el nivel de liderazgo	216
Figura 4.12: Distrib. del grupo control según edad	218
Figura 4.13: Distrib. del grupo control según el sexo	219
Figura 4.14: Distrib. del grupo control según su origen extranjero	220
Figura 4.15: Distrib. del grupo control según su lengua materna	221
Figura 4.16: Distrib. del grupo control según el nivel en otras áreas	222
Figura 4.17: Distrib. del grupo control según el nivel de sociabilidad	223
Figura 4.18: Distrib. del grupo control según el nivel de liderazgo	224
Figura 4.19: Distrib. del grupo experimental 1 según la edad	226
Figura 4.20: Distrib. del grupo experimental 1 según el sexo.	227
Figura 4.21: Distrib. del g. experimental 1 según el origen extranjero	228
Figura 4.22: Distrib. del g. experimental 1 según nivel en otras áreas	229
Figura 4.23: Distrib. del g. experimental 1 según nivel de sociabilidad	230
Figura 4.24: Distrib. del g. experimental 1 según el nivel de liderazgo	231
Figura 4.25: Distrib. del grupo experimental 2 según la edad	234
Figura 4.26: Distrib. del g. experimental 2 relacionando curso y edad	235
Figura 4.27: Distrib. del grupo experimental 2 según el sexo	236
Figura 4.28: Distrib. del g. experimental 2 relacionando curso y sexo	237
Figura 4.29: Distrib. del grupo experimental 2 según origen extranjero	238
Figura 4.30: Distrib. del g. exp. 2 relacionando curso y procedencia	239
Figura 4.31: Distrib. del grupo experimental 2 según lengua materna	241
Figura 4.32: Distrib. del g. exp. 2 según curso y lengua materna	242

Figura 4.33: Distrib. del grupo experimental 2 según repetidores	243
Figura 4.34: Distrib. del g. experimental 2 según curso y repetidores	245
Figura 4.35: Distrib. del grupo experimental 2 en otras áreas	246
Figura 4.36: Distrib. del g. exp. 2 según curso y nivel en otras áreas	247
Figura 4.37: Distrib. del g. experimental 2 según grado de sociabilidad	248
Figura 4.38: Distrib. del g. exp. 2 según curso y grado sociabilidad	250
Figura 4.39: Distrib. del grupo experimental 2 según nivel liderazgo	251
Figura 4.40: Distrib. del g. experimental 2 según curso y liderazgo	252

FÉ DE ERRATAS

TESIS DOCTORAL: “LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO. EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ALUMNOS DE PRIMARIA”.

AUTOR: PABLO TURRIÓN BORRALLO

Desde la página 46 a la página 49 incluida se citan muy profusamente partes del artículo “Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida.”(1999), de Dolors Mayoral Arqué editado en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida, y de su libro “Diferencias culturales y desigualdades sociales”, editorial Pages (1998), por error no se citó la procedencia. Así, en esta fé de erratas quiero subsanar dicho error.

INTRODUCCIÓN GENERAL

El aprendizaje cooperativo es una de las técnicas que mayor eficacia ha demostrado dentro del ámbito escolar, puesto que no sólo permite una mejor adquisición de conocimientos y de desarrollo de capacidades, sino que también posibilita la adquisición de actitudes positivas entre los alumnos.

Las características que definen al aprendizaje cooperativo conllevan una serie de interacciones entre los miembros del grupo que determinan la forma de trabajo y la puesta en práctica de una serie de capacidades intelectuales. Por un lado, el aprendizaje en grupos cooperativos potencia los intercambios de conocimientos entre los compañeros del grupo, y fomenta el uso de habilidades sociales para el buen funcionamiento del grupo. Por otro lado, los alumnos son asignados a tareas específicas, comparten sus aprendizajes con sus compañeros, deben respetar las ideas de los demás y cuestionarlas, llegando a adaptar los propios conocimientos. De este modo, se superan esquemas mentales que no son suficientes y, a través del desarrollo cognitivo producido por su interacción social, se adaptan a otros más adecuados

Asimismo, los alumnos al trabajar en grupos tienen como base de sus relaciones la cooperación, esto es, ayudarse mutuamente para lograr objetivos comunes. En el aprendizaje cooperativo todos los alumnos se benefician de las aportaciones de cada miembro del grupo, todos se sienten respetados, todos contribuyen a alcanzar los objetivos, todos se necesitan, y, por tanto todos deben integrarse en la dinámica de trabajo. Además, esta integración no sólo se limita a la consecución de objetivos académicos, puesto que implica otros objetivos iguales o más importantes que éstos. Estos otros objetivos tienen que ver con la finalidad de educar a personas como miembros de una sociedad que basa sus relaciones en la cooperación y en la colaboración para mejorarla y evolucionarla.

Además el aprendizaje cooperativo es un ejercicio de competencia democrática, al incentivar la participación de todos los alumnos, el respeto de

las ideas, el desarrollo de la crítica, la autonomía y la iniciativa, y la responsabilidad individual y colectiva. Esta faceta del aprendizaje cooperativo resulta extremadamente útil, puesto que a través del uso de esta técnica los alumnos están aprendiendo a implicarse en las decisiones colectivas y a pensar de manera crítica, buscando siempre el bien común.

Por todo ello, consideramos el tema de esta Tesis muy interesante y útil, puesto que cuanto mayor conocimiento se adquiriera sobre el funcionamiento de esta técnica, mayores podrán ser sus aplicaciones.

Igualmente, hemos considerado que la aplicación de esta técnica en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser un medio ventajoso para lograr buenos resultados y fomentar el gusto por el aprendizaje de otras lenguas y otras culturas, de tal forma que los alumnos puedan ampliar su mentalidad y hacerla más abierta y tolerante.

Capítulo 1 - La naturaleza social del ser humano

1.1 Introducción

Este capítulo trata de como el lenguaje es un medio básico para el desarrollo social de las personas y como esta propiedad le ha permitido desarrollar sus capacidades y establecer relaciones con otros seres. Para comprender mejor estos procesos se va discutir cómo el ser humano es ante todo un ser social y cómo esta conducta social esta presente en otras especies. Para comprender mejor esta noción se hace referencia a la corriente del interaccionismo simbólico y su concepción del hombre que interactúa con otros hombres y con el medio. Más adelante se explica la diferencia entre la lengua y el habla, las distintas realidades según la perspectiva que se tome, el establecimiento de los significados de los signos y los símbolos, y como se produce el surgimiento del lenguaje y el pensamiento. Asimismo, se discute como se produce la comunicación dentro de los grupos sociales y cómo a través del lenguaje se van socializando las personas. Finalmente, se muestran las diferentes posturas teóricas sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores para comprender sus puntos comunes y sus diferencias.

1.2 El ser humano como producto cultural

1.2.1 El hombre como ser social

El ser humano es un ser social, puesto que a partir de la relación con otros seres humanos es capaz de cubrir sus necesidades básicas, tales como sobrevivir, mejorar sus condiciones de vida y evolucionar. Al ser un ser social una de sus necesidades más básicas es la de comunicarse, y por ello, surgieron los lenguajes, tanto verbales como no verbales, debido a que son los instrumentos a través de los cuales los seres humanos interactúan.

Kurt Lewin, como afirma A. Blanco (1988), da una importancia crucial al grupo, así, la pertenencia al grupo es una referencia fundamental para comprender el comportamiento individual. Otro autor, Asch (1968, p.169) piensa que el aspecto más importante en la interacción social es que los miembros que interactúan comparten un espacio común, “que se dirigen unos a otros, que sus actos se interpretan y por tanto se regulan recíprocamente”. Así podemos entender que el hombre es un elemento activo, y al interactuar con los demás, se convierte en activo participante de la creación de influencias sociales, creando otras nuevas o modificando las anteriores.

La persona se va desarrollando, a través de la experiencia y las actividades sociales, esto es, surge en el individuo por medio de sus relaciones con ese proceso como un todo y con otros individuos que se hayan en ese proceso, tal y como señaló Mead (1972). Como señalan Leontiev y Luria (1968, p.365) “si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma sistematizada, el proceso de enseñanza, conforma el desarrollo del niño, crea nuevas formaciones mentales y desarrolla procesos mentales superiores”.

1.2.2. La conducta animal social

Así, incluso se podría afirmar que la conducta de todos los animales es social, tal y como ya se ha señalado; incluso entre las especies inferiores, unos organismos estimulan a otros, y viven en alguna clase de grupo. Los grupos sociales requieren una organización, una unidad psicológica, un sistema de comunicación y una división del trabajo según la cual los miembros del grupo cooperan trabajando por las metas del grupo (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

La diferencia fundamental entre la conducta humana y la conducta animal es que los humanos son capaces de manejar lo simbólico mientras que los animales no pueden. La propiedad humana del lenguaje de símbolos y

nuestra capacidad para producirlos voluntariamente nos posibilita sobrepasar los límites del tiempo y del espacio (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Los animales inferiores no tienen cultura, porque el término cultura se usa, generalmente, para referirse a las pautas de comportamiento que son propiedad compartida de los grupos y que se transmiten simbólicamente. Una cultura también incluye artefactos o productos que son manufacturados en sentido físico, pero cuyo significado reside en sus relaciones con la conducta humana.

La concepción sociológica más explícita de la filogénesis y ontogénesis de los seres humanos y su profunda vinculación con el lenguaje, viene dada por el interaccionismo simbólico. Los interaccionistas simbólicos se interesan en la naturaleza reflexiva y situacional de la experiencia humana (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

1.2.3 El interaccionismo simbólico y su concepto del hombre

El interaccionismo simbólico estudia los contextos de interacción a través del lenguaje y los diferentes significados. Así queda reflejado en algunos de los postulados de la teoría de G. H. Mead, uno de los principales representantes del interaccionismo simbólico, que a continuación se detallan (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

1 El hombre vive en un medio simbólico tanto como en un medio físico, en consecuencia, puede ser estimulado tanto por símbolos como por medios físicos. El símbolo es definido por un estímulo que tiene un significado aprendido y un valor para la gente, y la respuesta del hombre al símbolo se hace en términos de su significado y valor. El lenguaje hace posible la existencia o la aparición de esa situación en cualquier momento de nuestra vida. Además estos símbolos son aprendidos por el hombre en sociedad mediante la comunicación con otras personas, quiere ello decir que los símbolos implican significados comunes y compartidos.

2 Estos símbolos, aparte del valor común que poseen, tienen la capacidad de estimular a otros en sentidos distintos de los que me estimulan a mí, es decir, comunicante y receptor contribuyen a la vez al contenido de la comunicación.

3 Por medio de la comunicación de símbolos, el hombre puede aprender una gran cantidad de significados y valores, compartidos por los miembros de una sociedad. Estos significados dirigen gran parte de la conducta. Asimismo, la capacidad de predicción de la conducta de los demás supone, a su vez, la capacidad de ajustar la propia a lo que se prevé que será la conducta de los otros.

4 Los símbolos no se producen en unidades aisladas, sino que a menudo se realizan en estructuras amplias y complejas. El individuo se define a sí mismo al mismo tiempo que a los demás objetos, acciones y características.

5 La sociedad como conjunto de individuos interactuando con su cultura, con sus significados y sus valores, precede a la existencia de cualquier individuo. Se supone, por tanto, que el individuo va a aprender los requisitos de conducta que haya en su cultura y va a actuar conforme a ellos casi siempre.

6 La integración de los valores recientemente adquiridos con los que ya existían, provocan una modificación continua de éstos.

La teoría del interaccionismo simbólico debe responder a las diferentes formas de construcción de la realidad que tienen relación con lo social. La primera es la construcción selectiva que hace el ser humano en base al lenguaje y que le permite diferenciar objetos a partir de la realidad. La segunda se refiere a la construcción material de la realidad, ya que los objetos son considerados como tales cuando son separados de la totalidad. Finalmente, la construcción simbólica cuyo resultado se produce por un proceso de interacción simbólica entre actores y símbolos (Carabaña, 1978). El lenguaje es el medio a través del cual se produce la tipificación de los objetos, y, así, pueden tener una existencia social.

1.2.4 Niveles de realidad

Según Berger y Luckmann (1988), en su análisis del conocimiento de la vida cotidiana, plantean dos niveles de realidad: la realidad objetiva y la realidad subjetiva. Según estos autores:

1 Los fenómenos que acontecen en la realidad de la vida cotidiana se encuentran organizados anteriormente a nuestra experiencia, son independientes a nuestra propia aprehensión y además se nos imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ordenada, construida sobre un orden de objetos asignados.

2 La realidad es intersubjetiva, es decir, constituye un mundo que llegamos a compartir con otras personas y por lo tanto, es susceptible de objetivación.

3 Estas objetivaciones se constituyen en indicadores más o menos estables de los procesos subjetivos de aquellos que las producen. Además estas objetivaciones pueden trascender la realidad inmediata.

4 La acumulación de dichas objetivaciones constituye un repertorio social de conocimientos que son transmitidos de generación en generación y que se encuentran a disposición de la vida cotidiana.

Por tanto, el ser humano no se relaciona sólo con un orden natural, sino con un orden social y cultural. Su desarrollo queda condicionado por las interferencias culturales que determinarán los aspectos más vitales de su existencia y que indicarán en cada momento su nivel de socialización. Esta socialización refleja la asunción de las pautas culturales del grupo socializador-transmisor.

La experiencia personal y la estructura social están mediadas a través del proceso de comunicación, el cual está unido al ámbito de los significados culturales. Estos significados son definidos, en parte, por los sistemas de ideología y de poder que operan en un orden social concreto. Son transmitidos

a través de sistemas de comunicación específicos (orales, escritos y electrónicos). Estos mensajes están estructurados y contenidos en un código narrativo, vienen ya interpretados, poseen un significado diferenciado (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Por consiguiente, la “comunicación como cultura” indica las complejas relaciones entre las estructuras informativas, los sistemas de comunicación, las culturas populares de una determinada época y las experiencias vividas de los individuos que interactúan. La comunicación es fundamental en los procesos que regulan los significados culturales (Carey, 1989: 64-65). Estos significados son simbólicos, múltiples, y están siempre dirigidos hacia los procesos de comunicación directa y mediada.

1.3 La naturaleza social del lenguaje

1.3.1 Lengua y habla

Según el lingüista Ferdinand Saussure (1959) el término “langue” hace referencia al sistema de lenguaje que existe en una comunidad de habla. Por otro lado, el término “parole” se refiere al aspecto hablado del lenguaje.

La lengua es la norma de todas las demás manifestaciones del habla (Saussure, 1959). Las lenguas son instituciones sociales: tienen sus propios sistemas de organización y su propia historia, y son externas a cualquier hablante dado. El habla es particular para cada usuario de una lengua. La manera en que un hablante use un término no alterará su significado dentro del sistema lingüístico en sentido amplio.

De este modo el término “lengua” engloba (Hymes, 1972):

- un sistema de signos o palabras
- un conjunto de reglas que combinan esos signos para formar declaraciones con sentido (sintaxis)

- un sistema de significados asociados a aquellas palabras que surgen del uso y del habla
- la conducta hablada en sí misma
- la institución de habla y de pensamiento de cualquier grupo, cultura o sociedad
- y la cultura de un grupo

La lengua existe por encima y además del habla, y puede ser estudiada de forma separada.

Por ello, es necesario estudiar la vida de los signos en una sociedad (Saussure, 1959) cuyo estudio se denomina semiología o semiótica, que pertenece al campo de la psicología social. De este modo sabemos que un signo se compone de dos partes: el significante y el significado. Estos dos términos se refieren, respectivamente, al sonido-imagen que es oído y visto cuando una palabra es expresada, y al concepto subyacente bajo el sonido-imagen. Cuando se pronuncia la palabra “casa”, se oye el sonido de la palabra y puede imaginarse mentalmente la imagen de una casa. Hay un concepto que da sentido a esa palabra. Saussure (1959: 66-67) llama significante al sonido-imagen, y significado al concepto.

La lengua es un sistema de términos interdependientes en el que el valor de cada término es el resultado de la presencia simultánea de otros. No podemos separar el pensamiento del sonido; cada uno depende del otro. El proceso de usar signos, que son como palabras pero significan más que palabras, se denomina significación. Las personas interactúan e interpretan los objetos hacia los que actúan. Como consecuencia de ello, el significado de los objetos cambia en y a través del curso de la acción. Los significados no son fijos: constantemente están siendo transformados en y a través de los circuitos de la cultura. El significado del término y el objeto van unidos en el proceso interpretativo y en el significado dado al objeto y a la palabra (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

De ahí que el lenguaje es el elemento mediático que une la cultura y el conocimiento o la realidad con cada uno de los individuos.

Mediante el vocabulario clasificamos y creamos un orden a la realidad, con lo cual esta realidad se llena de objetos significativos. A esta cualidad de nombrar e identificar los objetos Berger Luckmann (1988) la llaman objetivación.

La objetivación es la cualidad que nos permite diferenciar a los objetos e integrarlos en nuestra experiencia cotidiana dentro de un orden significativo. A la vez, nuestras experiencias pueden ser también objetivadas y ser integradas dentro de un ámbito limitado de significación.

1.3.2 El lenguaje realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva

El lenguaje también facilita la objetivación. La cultura, el conocimiento, son realidades intersubjetivas, que compartimos con otros, gracias a la posesión de significados comunes que son fundamentales para la comprensión de la vida cotidiana. El lenguaje, de esta forma, se convierte en un depósito objetivo con grandes acumulaciones de significado y de experiencia. La significación lingüística es la que más contribuye a preservar las objetivaciones básicas de la vida cotidiana. La vida cotidiana es, sobretodo, vida con el lenguaje y por el lenguaje que comparto con otros. En este sentido, la comprensión del lenguaje es fundamental para toda la comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Además, en una situación presencial, el lenguaje posee la cualidad de la reciprocidad, al adaptar permanentemente el discurso al otro, cumpliendo una función de regulación. A su vez, el propio emisor, es oyente de sí mismo, lo cual le permite reflexionar permanentemente sobre su propio discurso (Mead, 1932).

El lenguaje nos permite, pues, expresar nuestra propia experiencia aquí y ahora, también trascenderla, recuperarla, actualizarla, hablar y participar en cuestiones de las cuales no hemos tenido nunca una experiencia directa (Mead, 1932).

El hecho de que el lenguaje posea una cualidad intersubjetiva implica que nuestras experiencias aparezcan tipificadas, ordenadas en grandes categorías mentales, en esquemas clasificatorios que nos permiten identificar a los otros y a nosotros mismos, resituándonos en un punto del espacio y del tiempo.

Cuando el lenguaje es capaz de trascender, atravesando de una esfera de realidad a otra, aparece el plano de lo simbólico, hecho que se da en las formas más abstractas, en la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, constituyendo multitud de representaciones simbólicas distantes que pueden ser recuperadas dentro de la vida cotidiana como elementos objetivos y reales.

De este modo, el lenguaje constituye el instrumento básico de socialización a través del cual se transmiten todos los conceptos como cultura, conocimiento, objetificación y objetivación.

Con la adquisición del lenguaje y del pensamiento conceptual, las reacciones humanas ante los mundos externos social y físico se han ido haciendo cada vez más indirectas. Estas reacciones están crecientemente influidas por ideas que representan para los humanos una realidad en última instancia desconocida y desconocible. El lenguaje añade nuevas dimensiones a la conciencia simple y más directa de los animales inferiores. También hace entrar en la conciencia un aspecto de la experiencia privado e incommunicable, descrito como subjetivo (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

1.3.3 El entorno simbólico de los seres humanos

Los signos son las herramientas fundamentales del lenguaje. La palabra símbolo se refiere a la capacidad de un signo para sustituir a algo.

Los humanos viven en un entorno simbólico porque responden directamente a símbolos, y sus relaciones con el mundo exterior son indirectas y organizadas por medio de símbolos.

El entorno simbólico puede ser concebido como un entorno sustituto, pero es importante señalar que este entorno no es una mera reproducción o reflejo del mundo externo. Algunos autores creen que el mundo externo real no puede ser conocido por lo que es; lo que los humanos conocen de él, lo conocen en virtud de su capacidad sensorial particular y de su experiencia socializada particular de él. El hecho de que los humanos puedan crear estructuras simbólicas y estén influidos por ellas introduce nuevas dimensiones y niveles de interacción en las relaciones de los humanos con los humanos, de los humanos con el mundo externo, y de los humanos consigo mismos. Se podría afirmar que los microbios forman parte del entorno no simbólico de los hombres primitivos, pero no estaban representados en su entorno simbólico, no son objetos sociales. Por lo que tener símbolos de los microbios significa ser conscientes de ellos (Mead, 1934).

El lenguaje también es utilizado para describirse a sí mismos, sirviéndose de términos y conceptos para el cuerpo humano y sus partes, y encontrando varias formas de describir los procesos que ocurren en el cuerpo.

Los humanos se convierten en objetos de sí mismos; se hacen conscientes de sus propios procesos de pensamiento y de la propia conciencia. Así, se puede afirmar que el lenguaje permite al ser humano ser consciente de su propia conciencia.

El desarrollo vital consta tanto de los acontecimientos y procesos externos y naturales: así como de los signos por medio de los cuales los

humanos nombran, clasifican y forman conceptos de las cosas así como del mundo de las ideas y los valores. Estos símbolos son el resultado de vivir en grupo: reflejan el hecho de que los miembros de los grupos, en el proceso de intercomunicación y adaptación, utilizan esquemas lingüísticos para clasificar, describir y responder a las personas, objetos y acontecimientos. Estos esquemas forman parte del legado social y son los aspectos más importantes del entorno humano. El mundo se construye de forma diferente por grupos diferentes (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

El desarrollo de actividades mientras observan simultáneamente sus propias acciones es algo característico de las personas. Es reflexivo frente a su propia actividad. Este aspecto de la conducta humana procede del hecho de que los seres humanos viven en su mayor parte en un entorno simbólico de su propia creación. Los seres humanos son tanto sujetos como objetos; que se hacen conscientes de la conciencia; que por medio de sus conceptualizaciones establece una distancia entre sí mismos y sus experiencias del mundo real. Esta distancia, o separación, les posibilita relacionarse conceptualmente con sus propias experiencias y darles una nueva dimensión para convertirlas en objetos dentro de sus propios procesos de pensamiento. Los animales inferiores son, seguramente, incapaces de esta actividad; pueden ser conscientes, pero no son conscientes de su conciencia. Tienen experiencias de tipo directo, pero son incapaces de observar sus propias acciones (Lindesmith, Strauss, Denzím, 2006).

Los seres humanos viven en tres clases de mundos simultáneamente: el mundo real de las cosas y los acontecimientos; el mundo subjetivos, privado; y el mundo simbólico o cultural de creencias compartidas, ideas aceptadas y conocimientos objetivos que se extraen de la experiencia y la observación y se transmiten a través del lenguaje (Lindesmith, Strauss, Denzím, 2006).

En lo que se refiere al primero de estos mundos, como realidad tal cual es, los seres físicos formamos parte de esta realidad aunque no acabemos de comprenderla. Este mundo existe independientemente de nuestro alcance intelectual de él.

El dominio subjetivo, privado, el segundo de estos mundos, es aquel en el que estamos solos. Todas nuestras experiencias tienen una única referencia personal, en el sentido de que son nuestras y de los demás, y de que nosotros solos tenemos acceso directo a ellas y conciencia de ellas, siendo independiente el tipo de experiencia

El tercer tipo es el mundo cultural de las creencias, las ideas, el conocimiento, las teorías y la lógica, teniendo una apariencia de objetividad.

La idea de un entorno simbólico implica que todos los humanos viven en lo que podemos llamar mundos sociales, que resultarían agrupaciones de individuos que se crían juntos por medio de redes de comunicación, estén los miembros geográficamente próximos o no, y compartiendo importantes símbolos. Así, sus miembros conciben la realidad en términos de determinadas coordenadas simbólicas básicas (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006). Berger y Luckmann (1988) añaden que esta realidad se presenta a sí misma ante el individuo como un mundo que comparte con otros.

1.3.4 Los signos y sus significados

Llegados a este punto, es necesario recordar que la ciencia que estudia los signos dentro de una sociedad es la semiótica, que pertenece a la psicología social porque la psicología social es el estudio de los fundamentos sociales del lenguaje. El aspecto social de la lingüística se llama sociolingüística cuyo objetivo es el estudio del lenguaje en uso en los contextos sociales y de cómo el lenguaje al mismo tiempo influye en la interacción social y tiene su significado limitado por su contexto de interacción.

Un signo lingüístico está representado por los términos significante, la imagen sonora, y significado, concepto, resultado en conjunto una entidad psicológica. La significación es el proceso por el que utilizamos signos en el habla. Perinbanayagam (1985) ha dado a este proceso el nombre de actos

significantes. El lenguaje, pues, es una institución social y el sistema de valores que da significado a las palabras. El hablar es esencialmente un producto individual e interaccional de selección y actualización. Así, el discurso sería el resultado de un habla prolongada. Existiría, por tanto, una relación dialéctica entre el lenguaje y el habla; cada uno adquiriría un significado concreto sólo en relación con el otro (Barthes, 1964/1967: 15).

Se puede ver el lenguaje como con existencia en tres planos diferentes: primero, como estructura, forma, marco o institución; segundo, como norma, esto es, como un ideal; y tercero como uso. Cada grupo social tiene sus propias pautas de habla en cuanto norma y uso. Según Barthes (1964/1967: 21), utilizamos el término idiolecto para referirnos al hablar y al lenguaje de una comunidad lingüística determinada o de un hablante determinado.

Un signo no tendría que referirse necesariamente a las palabras del lenguaje; cualquier cosa que un grupo puede utilizar se puede organizar como sistema de signos, tales como el sistema indumentario. Pero hay que tener en cuenta que los sistemas de signos se organizan en términos de un conjunto de reglas y de oposiciones y similitudes organizados de forma arbitraria.

En cambio, Saussure (1959: 68) rechaza el término símbolo en su semiótica, afirmando que resulta restrictivo porque sus significados no son nunca arbitrarios. Por su parte, Peirce (1960) ofrece una semiótica que define signo como algo que se sitúa para alguien en lugar de algo en algún aspecto o capacidad.

Otros tipos diferentes de signos son los íconos, los índices y los símbolos. Mead (1934) utiliza el término “universo de discurso” para describir cómo funcionan el lenguaje en la interacción; sus símbolos significantes son gestos que buscan en otra persona el significado consensual. Meltzer (1972: 8) piensa que los signos están directamente relacionados con la situación que es inmediata, mientras que los símbolos tienen significados arbitrarios que van más allá de las situaciones

Finalmente, para Barthes (1964/1967) tanto el signo como los símbolos representan algo que está, para alguien, en lugar de otra cosa. Los signos son representaciones relativamente no motivadas, mientras que los símbolos son motivados y no arbitrarios.

No se puede separar un signo o un símbolo del objeto que representa. Los objetos a los que se asignan signos y símbolos son de naturaleza cultural, organizándose los objetos culturales en términos de cuatro lógicas que se solapan parcialmente o de cuatro sistemas de significados. Cada objeto tiene valor de uso, valor de mercado, valor como regalo y valor como marca de status o prestigio. Los sujetos que son significados pueden, pues, tener significado como instrumentos, productos, regalos y marcas de prestigio (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

La conducta, por tanto, es organizada o adaptada hacia las cosas y las personas por medio de símbolos, y estos símbolos incluyen una planificación.

Los símbolos lingüísticos expresan la importancia de las cosas para la conducta humana y organizan la conducta hacia la cosa simbolizada.

1.3.5 La actitud categórica

De este modo, la actitud categórica se podría describir como la conciencia sobre los objetos a los que se puede nombrar y hablar, sobre los objetos que se pueden agrupar y clasificar, y así, al nombrar y clasificar las características de nuestro entorno creamos nuevos modos de conducta, así como nuevas posibilidades de manipulación de este entorno. Esta actitud es expresada por los niños inicialmente cuando aprenden que todo tiene un nombre, comenzando a hacer preguntas a sus padres, tales como: “¿qué es esto?”, “¿que es eso?” En los inicios, se satisface simplemente con los nombres, de este modo, cuando identifican los nombres con la cosa nombrada; han adquirido una comprensión inicial de la importancia de los símbolos lingüísticos. Posteriormente, al preguntar ¿por qué?, los niños muestran una

segunda etapa, más madura, de la actitud categórica (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Por otro lado, el término “concepto” tiene un significado más amplio que incluye las categorías como un tipo especial de concepto. Tener un concepto de algo significa que uno es capaz de imaginárselo, de escribirlo o representarse a uno mismo como autor, o comprenderlo intelectualmente. Un concepto es una forma de pensar sobre algo, por tanto, suele ser también una forma de hablar sobre ello; el pensamiento conceptual es pensamiento comunicable. Los conceptos de clases o tipos se llaman categorías. Agrupamos las cosas y las distinguimos de un tipo de otro, y percibimos el mundo de forma ordenada mediante el uso de tales categorías de clasificación. Además, sin categorías uno no podría pensar en ese sentido sofisticadamente humano. La expresión categorías de pensamiento se refiere a conceptos básicos, como espacio, tiempo, sustancia y movimiento, que se consideran fundamentales para el razonamiento humano sobre el mundo material (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Gracias a la categorización o conceptualización de estas experiencias se las puede analizar y responder selectivamente algunos aspectos de la experiencia, ignorando otros. Al usar categorías y conceptos, podemos imaginarnos el mundo como relativamente estable, predecible y ordenado, y encontrar una unidad en su diversidad ilimitada.

Los objetos pueden ser percibidos tanto como entidades concretas como representantes de las clases a las que pertenecen. De este manera, los criterios de clasificación serán más generales cuanto más abstracta sea la clasificación.

Clasificar es el resultado de un proceso de tipificación, siendo el sistema de signos del lenguaje el más completo tipificador para Alfred Schutz (1964). La tipificación se basa en un conocimiento generalizado que categoriza objetos o acontecimientos en grupos. Cada objeto, aunque sea considerado único, es clasificado como similar a otros objetos. Éste proceso de tipificación

proporciona al individuo un marco de referencia con el que tratar con el objeto. Una persona necesita comprender totalmente las diferencias específicas de cada objeto o acontecimiento; basta que reconozca el tipo general al que pertenece y actúe hacer sobre la base de su experiencia previa.

A la inversa, cuanto más concreto sea la clasificación, más numerosos y específicos serán los criterios.

Los conceptos y las categorías permiten adquirir un punto de vista flexible y observar la realidad desde diferentes perspectivas, lo que permite percibir conexiones entre cosas que de otro modo no sería posible; también permite pensar en las cosas en términos de sus partes constitutivas y no como todos indiferenciados. Son, por tanto, herramientas indispensables en cualquier proceso analítico. Esto implica que los conceptos alteran nuestra conducta al hacerlo más discriminante, selectivo y flexible (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

El significado de un objeto o una palabra está determinado por las respuestas que recibe. Los significados surgen de las entidades grupales y llegan a representar las relaciones entre objetos y actores. Por ello, un concepto implica un modo común de acción, permitiendo a las personas actuar de la misma forma ante una variedad de objetos. Cada concepto categorial es también una generalización, ya que generaliza la conducta hacia todo lo que se incluye dentro de sus límites (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Los símbolos, o signos convencionales son significados consensuales, están, por su propia naturaleza, expuestos a la manipulación. Durante la expresión grupal, las diferencias de opinión y posición son expresadas en la conversación del debate, produciendo nuevas perspectivas y significados.

De este modo, Los símbolos nos permiten escapar de los estrechos márgenes del mundo natural inmediato y participar en los mundos artísticos, religioso, moral y científico, creados por nuestros contemporáneos y antepasados.

Para comprender el origen de la naturaleza del lenguaje hay que analizar como se llega a realizar la clasificación de los símbolos.

Así, los seres vivos aprenden a responder a signos del entorno. Algunos estímulos representan a otros estímulos, siendo este aprendizaje denominado condicionamiento por los psicólogos. En los animales inferiores solamente se puede estudiar la conducta no verbal de gama sígnica, puesto que no existe conducta sígnica verbal (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

1.3.6 Propiedades del lenguaje

Las propiedades principales del lenguaje fueron descritas por Charles Hockett (1965: 574) de la siguiente manera:

1 Dualidad, es la combinación de un número relativamente pequeño de sonidos básicos sin significados por sí mismos, en un número relativamente amplio de palabras con significado.

2 Productividad, se refiere al hecho de que las palabras se pueden combinar en formas completamente nuevas para decir algo que nunca se había dicho antes y que se puede comprender.

3 Arbitrariedad, es el vínculo entre el símbolo y lo que significa, como característica que establece aquello de lo que es posible hablar.

4 Intercambiabilidad, se refiere a la capacidad de los hablantes de un lenguaje para reproducir cualquier mensaje lingüístico que puedan comprender y que está estrechamente relacionado con el hecho de que los hablantes oyen lo que ellos mismos dicen.

5 Especialización, implica la realización de distintas funciones nítidas entre palabras incluso cuando son pronunciadas mal.

6 Desplazamiento, es la capacidad de hablar las cosas remotas en el tiempo y en el espacio al lugar donde se está hablando.

7 Transmisión cultural, es la transmisión mediante aprendizaje y no mediante transmisión genética.

Tampoco hay que olvidar que el lenguaje corporal puede incluir gestos que pueden reemplazar a las palabras o acompañar el lenguaje verbal. Estos gestos pueden ser muy estilizados e idiosincrásicos, pero por lo general cualquier miembro del mismo medio social los puede leer. Por un lado podemos encontrar gestos altamente estilizados, como los saludos y los gestos de burla. Asimismo, existe un lenguaje de signos icónicos relacionados con el cuerpo, o que consiste en los mensajes transmitidos por la posición del individuo, su aspecto, su peinado, su expresión facial, los movimientos del ojo, etc.

La mayoría de los gestos no verbales o de los movimientos corporales no son signos naturales. Para Birdwhistle (1979) los gestos tienen el mismo nivel dentro de los signos convencionales como el que se puede observar en las palabras.

Así, hay multitud de gestos faciales que son independientes de la expresión facial de las emociones y que pueden variar culturalmente.

1.3.7 Surgimiento del lenguaje verbal y el pensamiento

En cuanto al surgimiento del lenguaje verbal, al analizar el habla que se produce entre los tres y los siete años, se observa que el habla de los niños dirigida a sí mismos se hace paulatinamente más breve y menos inteligible para los demás. Este habla egocéntrica se internaliza gradualmente, quedando transformada en el proceso. De este modo, deja de ser habla y se convierte en pensamiento.

Vygotsky (1939) descubrió y describió algunas características de esta transformación gradual. Así, el habla interna de los adultos mantiene muchas de las características del habla egocéntrica infantil. Por ejemplo, es altamente abreviada, muy relacionada con uno mismo, con frecuencia altamente fragmentaria e inconexa y repleta de irrelevancias.

El habla egocéntrica del niño tiene una función adaptativa. De este modo, cuando los niños están solos o en lugares ruidosos o si piensan que no se les entiende, sus emisiones egocéntricas disminuyen. Sin embargo, cuando los niños se enfrentan con problemas, tanto sus referencias a sí mismos como las afirmaciones de su propio yo se incrementan en número. Hablar le ayuda posiblemente a resolver problemas pensándolos en voz alta.

El error más importante de la mayoría de las investigaciones sobre pensamiento y lenguaje ha sido el considerar el pensamiento y la palabra como independientes, según Vigotsky (1939).

De forma generalizada se considera que el lenguaje es un vehículo para la transmisión de las ideas; así se transmitirían desde la mente de una persona a la mente de otra.

Actualmente se está de acuerdo con que el lenguaje y el pensamiento son procesos y formas de conducta humana interconectadas.

Pero hay que señalar que el pensamiento se puede dar en cierto sentido sin lenguaje. Un ejemplo es el intento de comprender la creatividad humana. Así, el impulso creativo de la imaginación y la inventiva humana tienden continuamente a superar las capacidades de los mecanismos simbólicos formales existentes. De este modo se desarrollan nuevas formas de lenguaje, matemáticas y otros sistemas notacionales o de codificación.

Los símbolos no pueden representar completa y exactamente el mundo real, ni pueden transmitir el contenido completo de la experiencia humana. Si el

pensamiento quedara confinado totalmente dentro de los límites impuestos por el lenguaje, no habría forma de explicar la expansión progresiva del conocimiento y la aparición de nuevas ideas.

Los símbolos que se crean y utilizan no son discursivos ni lingüísticos; no se pueden traducir a símbolos verbales (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Por ello Vigotsky (1939) señala que el pensamiento no se expresa simplemente con palabras; sino que llega a existir a través de ellas. Cada pensamiento tiende a conectarse con otra cosa, a establecer una relación entre cosas. Cada pensamiento se mueve, crece, se desarrolla, cumple una función, resolver un problema.

Se puede decir que la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso dinámico, de este modo el pensamiento surgiría de la palabra.

Gracias a los estudios de Werner y Kaplan (1963), quedó demostrado que los pacientes de afasia pueden realizar actos con referencias directas, pero no aquellos con referencia simbólica, es decir, característicamente no pueden organizar sus actividades en niveles elevados de abstracción.

Por ello Saussure (1959), supone que el lenguaje es la norma de todas las demás manifestaciones del habla. Aunque el lenguaje puede operar en el sentido normativo, es una institución social, un acto colectivo. El habla está caracterizada por ser un acto individual. La reflexión es un acto mental, interior, habla interna que puede no tener conexión directa con las emisiones habladas.

Según la psicología social moderna, los sujetos reales y concretos viven vidas con significado, teniendo estos significados una presencia concreta en las vidas de los sujetos. Esta creencia en un sujeto real, está presente en el mundo, ha llevado a los sociólogos a continuar la búsqueda de un método que les permitiera descubrir cómo estos sujetos dan significado subjetivo a sus experiencias vitales. Este método de trabajo consideraría las expresiones

subjetivas verbales y escritas del significado por los individuos bajo estudio, siendo estas expresiones una ventana a las vidas interiores de estas personas.

A partir de Dilthey (1976), esta búsqueda ha contribuido a la comprensión de que no hay un acceso claro a la vida interior de la persona, ya que en cualquier acceso se ha de pasar siempre por el filtro del lenguaje, los signos y los procesos significativos. Y el lenguaje es siempre inherentemente inestable, fluido y está constituido por las huellas de otros signos y enunciados simbólicos. De este modo, no puede haber nunca un enunciado claro y sin ambigüedad sobre cualquier cosa, incluyendo una intención o un significado.

Todo discurso, como ya apuntó Bajtin (1986), es contextual, inmediato y enraizado en las especificidades concretas de la situación interaccional. Asimismo, es dialógico, puesto que reúne a las personas en pequeños mundos de experiencias concretas. Hay que recordar que en cada situación hay tres partes: el hablante, el destinatario y el superdestinatario, de este modo, los diálogos que tienen lugar en estos mundos densamente poblados no se pueden repetir, puesto que son siempre sucesos únicos, y cada intento de repetirlos crea una nueva experiencia.

Por ello, se puede afirmar que la reproducción del texto es un acontecimiento nuevo e irrepetible en la vida del texto. La estructura básica subyacente del texto reside en su asociación con los límites que unen dos conciencias, dos identidades (Batjin, 1986). Por tanto, dos hablantes crean un contexto de significado que no se puede transmitir fácilmente a otro contexto, siendo esta existencia absolutamente contextual, entroncada en el momento de su existencia.

En este texto se presentan cuatro elementos cruciales: la entonación del hablante; la situación visible, histórica y concreta en la que se encuentran los dos sujetos; su conocimiento compartido de la situación; y su interpretación compartida de la misma.

Por consiguiente, un discurso es más de lo que aparentemente se dice o se ve. El discurso es siempre productivo, activando una situación, estableciendo la valoración de la situación y prolongando la acción hacia el futuro.

El contexto de la emisión verbal abarca lo visible, lo audible y lo sensorial. Este contexto está basado en el conocimiento compartido y las creencias incuestionables que son específicas de la situación dada. Todo lo que no se dice, lo que se supone o los silencios que se producen son la base con la que se construye el significado. Un papel crucial es el que lleva a cabo la entonación, puesto que la forma de entonar una palabra y la expresión corporal determinarán gran parte del significado de la expresión verbal. El discurso es al mismo tiempo productivo y especulativo.

La comprensión (entendimiento) es posible al establecer una relación dialógica entre los dos hablantes. Cada uno pasa a convertirse en parte de la emisión verbal del otro, así entre ambos crean un pequeño mundo dialógico de significado y experiencia únicos. No se conseguiría comprender incluso con las transcripciones, puesto que se trata de una experiencia única. Así, un observador externo no puede comprender este diálogo. Únicamente al entrar en el diálogo se puede conseguir entender. A través del discurso se representan los valores culturales y cobran vida las estructuras sociales.

Gracias a la naturaleza social del lenguaje se pudo alcanzar aquello que más nos diferencia de los animales y que permitió la supervivencia de la especie humana: la cooperación (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

1.4 La relación entre los grupos, la estructura social y el lenguaje

1.4.1 La comunicación dentro del grupo social

Una consecuencia de la comunicación lingüística es la existencia de actividad grupal. Por medio de la comunicación se concibe el ser miembro es

una cuestión de cómo piensan las personas, cómo conceptualizan sus mundos sociales y a sí mismos y cómo se relacionan con los demás.

La forma de comunicación entre los miembros de los grupos sociales y el sentimiento de pertenencia a los grupos pueden ser variables. Por ejemplo en un grupo primario, como la familia, la comunicación se produce cara a cara de forma íntima. Así, los grupos primarios están caracterizados por un sentimiento de intimidad, de nosotros y de solidaridad. Por el contrario, en los grupos y asociaciones más formales, la comunicación con frecuencia toma la forma de correspondencia escrita, llamadas de teléfono o avisos y anuncios altamente formales. En ocasiones, las asociaciones formales pueden tener reuniones entre una proporción relativamente pequeña de los miembros o con pequeños seminarios de grupos exclusivos (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Un grupo pequeño está formado por una red social que implique al menos 2 personas, pero su tamaño puede variar, ya que depende del grado de interacción que haya entre sus miembros, como por ejemplo, en un aula se pueden alcanzar los 30 miembros y puede seguir siendo considerado un grupo pequeño si existe mucha interacción entre ellos. Los grupos se dan dentro de una estructura simbólica un marco de experiencias y se caracterizan por un sentido de supra individualidad que conectan las relaciones unipersonales, diádicas o triádicas en una estructura compleja que comprende a todos los miembros. De este modo, los grupos tienen intereses comunes y pueden unirse y comprometerse con un conjunto de significados que unan a los miembros entre sí.

En los grupos pequeños, las experiencias de cada miembro enriquecen a los otros miembros. Cada miembro aporta una historia personal única que se convierte en parte de la cultura y la vida emocional del grupo. A través de las emociones los miembros del grupo se unen en estados considerados como comunes.

El lenguaje característico de un grupo está formado por palabras y referencias que dan sentido a las entidades, emociones y relaciones que se combinan para que el grupo se convierta en una experiencia única para sus miembros. El lenguaje grupal se va desarrollando a lo largo de la existencia del grupo y sirve para dar a cada grupo su sentido histórico y de temporalidad propios (Denzin, 1984).

A través del estudio de las culturas primitivas realizado por los antropólogos ha quedado demostrado que todas las sociedades humanas tienen lenguaje. De este modo, se puede afirmar que la conducta lingüística es universal. Pero hay que tener en cuenta que el lenguaje de cada sociedad humana es complejo, intrincado y sistemático, y puede considerarse que el proceso de la comprensión significativa entre los seres humanos es igual de complejo, en lo que se refiere a connotaciones, en una sociedad como en otra.

La cultura hace referencia, según Howard Becker (1986), a la comprensión convencional que las personas comparten sobre las cosas que hacen. Además, Bruner (1984) afirma que se debería estudiar la cultura y sus significados mediante un análisis de las actuaciones culturales, puesto que representan los significados que las personas dan a la experiencia y a sus comprensiones compartidas. Por lo que, la cultura es al mismo tiempo un proceso y un texto que está sufriendo transformaciones constantes a través de las actuaciones de los miembros de la cultura.

El lenguaje que aprenden los niños es aquel usado por la sociedad y por su grupo primario, por tanto, el niño adopta los estándares lingüísticos que poseen los adultos que le rodean. Si algún miembro de la sociedad se desvía del lenguaje aceptado es desaprobado por el resto de los miembros, llegando incluso a ser castigado. Aunque los miembros pueden usar el lenguaje con fines privados y acabe teniendo unas características personales, siempre existe un marco de lo que se considera permisible. El lenguaje es esencialmente un producto local, el resultado de las experiencias comunes de los miembros de los grupos sociales. El carácter social del lenguaje está constatado por la existencia de los lenguajes especiales, que los lingüistas utilizan para designar

al lenguaje que se emplea solamente en grupos de individuos que se encuentran en circunstancias especiales. Un ejemplo es aquel lenguaje empleado por aquellos miembros que tienen relación con los asuntos legislativos. Cada lenguaje especial está basado y es utilizado dentro del marco general del lenguaje de la sociedad. Aún así, las personas externas al grupo son conscientes de que son extraños a ese grupo cuando se encuentran con su lenguaje especial (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Asimismo, el lenguaje es un reflejo de la historia y los intereses de un pueblo, transportando y encarnando las características del entorno de los miembros del grupo que consideran importantes. De este modo, las palabras que usan las personas designan, se refieren y seleccionan los aspectos del mundo que son relevantes para sus vidas.

Gran parte de los grupos sociales desarrollan conceptos o categorías que se refieren a posiciones y estatus importantes o dominantes en el ciclo vital, de ahí que posean palabras para designar el sexo, la edad, el estado civil y el estatus económico y pueden tener vocabularios complejos para indicar posiciones en la estructura de parentesco del grupo. Los niños en el transcurso del proceso de socialización aprenderán el lenguaje del grupo. Al mismo tiempo, la posición del grupo en la sociedad de la que forman parte queda reflejada en el grado en que su lenguaje privado particular es hablado por los miembros de esa sociedad. Un ejemplo, para ilustrar esto, es el que se da en las naciones colonizadoras, en las cuales el control del lenguaje conduce al control del grupo. Así, en el momento en el que un grupo o una nación consigue el control de su propio destino, una de sus primeras medidas es exigir el aprendizaje de su lengua nativa (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

1.4.2 La conversación y el discurso

Por otra parte, es bien sabido que la conversación es una actividad compleja, puesto que implica a los interlocutores involucrarse en una serie de procesos de modo simultáneo. Así, mientras una persona habla a otra persona,

esa persona está escuchando, pero también está tratando de hacer comentarios sobre lo que se está hablando en cuanto tenga el turno de palabra, además está reflexionando sobre lo que la primera persona está diciendo. Puede que algunos de estos comentarios que está pensando el oyente no se formulen explícitamente y con frecuencia no se emitirán en voz alta. De esta forma, el oyente puede apreciar en silencio que el hablante es estúpido, poco honrado o está confundido, pero cuando llegue su turno de hablar evitará estos comentarios por otros que tengan los requisitos conversacionales del intercambio social cortés. Con todo esto, se puede afirmar que el primer hablante no sólo habla a su interlocutor, también escuchará lo que éste le responde a su interlocutor, corrigiendo, revisando, retractándose y evaluando sobre la marcha. Tanto el primer interlocutor como el segundo pasan de escuchar su propio discurso a escuchar el discurso del otro. Ambos adaptan sus comentarios en función de cómo se evalúan las intenciones y los motivos del otro, siendo ambos, al tiempo, participantes y observadores (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Para comprender el discurso de otra persona es necesario un cierto dominio del lenguaje, y, esto, es el equivalente del habla. Se produce un proceso simbólico interno, considerado como acto de comprensión, debido a la interpretación del efecto que producen las palabras de uno sobre el otro, puesto que actúan como estímulos.

El habla y la comprensión del habla son, así, fases diferentes del mismo proceso. Es necesaria una comprensión de los propios comentarios para poder comunicarse lingüísticamente con el otro. Se comprende una palabra cuando se es capaz de utilizarla correctamente, esto quiere decir, que se sea capaz de provocar en el oyente la misma respuesta que la palabra provoca en el hablante.

Existen, por tanto, una serie de mecanismos y procesos neurológicos y fisiológicos necesarios para llevar a cabo el pensamiento, el habla y la conversación. Es por ello que sociólogos, psicólogos y otros científicos de la conducta han tenido tradicionalmente un profundo interés por el funcionamiento

del cerebro humano, aunque con frecuencia este interés ha llevado a un excesivo reduccionismo (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

1.4.3 La influencia del lenguaje escrito en el lenguaje oral

La influencia del lenguaje escrito, esto es la escritura, en el lenguaje oral tiene una importante implicación, puesto que la escritura convierte el lenguaje y los pensamientos en objetos materiales en el medio externo. Al contrario, de lo que sucede al hablar, porque cuando se habla los sonidos o acontecimientos que tienen lugar se desvanecen, excepto en la memoria de los individuos, si pueden volverlos a evocar.

A través del habla registrada o la escritura se puede atender y analizar tanto la estructura del lenguaje como la estructura del pensamiento. La escritura también facilita el pensamiento, ya que con la escritura se estimula y facilita hablar sobre el hablar y pensar sobre el pensamiento.

El desarrollo de la escritura tiene una gran importancia en una sociedad, debido a que crea una tradición escrita compleja que contribuye a una aceleración de la evolución cultural, a la acumulación del conocimiento y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Con el desarrollo del lenguaje escrito se da el surgimiento del registro de la historia, surgiendo un nuevo sentido del pasado. Permite nuevos modos de operaciones simbólicas y surgen nuevas concepciones del mundo, de los seres humanos, del pasado y del presente. Hay que considerar que la escritura complementa la tradición oral. La gran diferencia de la escritura con respecto al lenguaje oral es que la lengua escrita posee un carácter objetivo y público que no tiene la conversación oral, puesto que no es complementada por una amplia variedad de signos no verbales que acompañan a las conversaciones. La escritura, por otra parte, produce que los pensamientos se desarrollen y cambien cuando se intenta concretarlos en el papel e incluso que desaparezcan (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

En el mundo contemporáneo ambas tradiciones, oral y escrita, coexisten, interactuando entre sí, pasando algunos elementos de la una a la otra. El sentido común práctico estaría dentro de la tradición oral, mientras que la literatura es representada por el contenido de los libros, aprendido mediante enseñanza y educación avanzada. Puede producirse un conflicto entre ambas en determinadas ocasiones, y aunque existe un amplio consenso sobre la influencia de la tradición oral, puede que algunas veces se minimice la influencia de la tradición escrita.

Dentro de los estudios del lenguaje, existe en particular una rama que estudia la organización social de la conducta lingüística en las situaciones sociales, denominada sociolingüística. Esta disciplina examina los motivos por los cuales determinados factores estructurales como edad, sexo, clase social, raza y etnia moldean el hablar que se produce en las situaciones sociales. Su investigación indica que las estructuras de poder dominantes en la sociedad entran en funcionamiento en el habla que se produce entre las personas.

Ciertos sociolingüistas se han interesado por el análisis de discurso, esto es, examinan las historias y textos que se producen en contextos institucionales, como los juzgados, hospitales, consultas médicas y clínicas, estudiando unidades lingüísticas mayores que las frases. El análisis del discurso tiene un problema, puesto que con mucha frecuencia los analistas suponen que el significado viene dado por las reglas de procedimiento que organizan los textos analizados.

El análisis conversacional, se ha centrado en unidades y formas de hablas naturales, esto conlleva el estudio de las formas de uso del lenguaje en la interacción. Así, examinan la vida social en los contextos más ordinarios. Consideran que las acciones sociales tienen significado para quienes las realizan y que tienen una organización natural que se puede descubrir y analizar mediante un análisis detallado. En las situaciones el carácter ordenado de la acción lo logran individuos que tienen en cuenta mutuamente las acciones del otro. Una parte importante de la investigación del análisis conversacional se ha centrado en los intercambios conversacionales, tales como saludos,

preguntas y respuestas y cumplidos y respuestas a ellos. Otros autores sitúan el lenguaje en determinadas estructuras sociales organizacionales, como hospitales o centros de trabajo y estudian cómo se lleva a cabo el lenguaje institucional (Psathas, 1995).

Este análisis conversacional necesita un sistema de transcripción que convierta el material grabado en textos escritos (Manning, 1987). Para los analistas conversacionales el objeto de es el habla tal como se escucha, y cree que este habla se puede convertir en textos impresos, aunque como hemos visto una parte importante de la información que se da en el intercambio conversacional quedaría fuera del alcance de este análisis, por lo que su representatividad, su relación real con respecto al objeto de estudio es bastante dudosa.

1.5 El aprendizaje del lenguaje visto desde la psicología social

1.5.1. La socialización a través del lenguaje

El aprendizaje del lenguaje no puede ser considerado solamente como una cuestión de dominar los mecanismos del habla. De este modo, hay que considerar que los símbolos que componen un lenguaje son conceptos que representan formas de actuar y pensar. Por ello, los niños deben aprender a clasificar objetos y a actuar adecuadamente hacia ellos. También deben aprender que algunas palabras hacen referencia a cosas que no tienen existencia como gestos materiales, sino sólo como ideas, abstracciones o relaciones. Así, cuando se pretende enseñar a alguien el significado convencional de la palabra hay que enseñarle cómo actuar o pensar en relación con el objeto al que se refiere la palabra. La adquisición del lenguaje es básica para la génesis del sí mismo en la primera infancia. Por tanto, hay que subrayar que las características universales del uso del lenguaje reflejan características universales del grupo primario y no pueden estar basados en conocimientos gramaticales e innatos, idea que fue defendida por el innatismo, cuyo máximo representante es Chomsky (O'Grady et al., 1997).

El aprendizaje infantil del lenguaje, aparte de ser un proceso intelectual, pone a los niños en contacto con sus padres y sus iguales en formas nuevas y significativas y comienza su adquisición de perspectivas más amplias y más socializadas, introduciéndoles en nuevos placeres y satisfacciones, y creándoles, al mismo tiempo, nuevas necesidades y problemas. Al aprender el lenguaje, los niños aprenden las reglas y los criterios que regulan las relaciones sociales. A través del lenguaje los niños se preparan gradualmente para ser introducidos en los roles que están destinados a desempeñar, y mediante el lenguaje aprenden a comprender los puntos de vista y los sentimientos de los demás. Con el lenguaje, los niños se hacen conscientes de sus propias identidades como personas y como miembros de los grupos en los que buscan estatus, seguridad y autoexpresión, lo que, a su vez, les suponen nuevas demandas (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Se puede afirmar que la socialización empieza incluso antes de que los niños comiencen a aprender el lenguaje, porque están respondiendo a todo tipo de estímulos. Asimismo, se debe considerar que hasta que comienzan a comprender y utilizar el habla convencional, su humanidad es sólo parcial. Se puede afirmar que la socialización estaría alcanzada cuando han adquirido la capacidad de comunicar con otros y al influir y a ser influidos por ellos mediante el uso del lenguaje. Uno de los interrogantes para la psicología social es dar una explicación de cómo el niño llega a conseguir un uso consistente y convencional de las palabras. Actualmente no se conocen todos los detalles de esta transformación desde el balbuceo y la imitación inicial a la conducta verbal adulta, o el uso de las palabras habladas con un significado convencional.

La expresión corporal con sentido, o meramente expresiva, se produce mucho antes de que los niños hablen convencionalmente, estos gestos se pueden dar acompañados de vocalizaciones. Puede que en un primer momento sean comprendidos, pero gradualmente, se descubren sus significados de forma que se revisa enseguida una integración aproximada. La importancia de tales gestos viene dada por el hecho de que Incluso a los 18 meses, los bebés comunican sus necesidades principalmente mediante gestos y emisiones verbales expresivas, más que a través de verdaderas palabras.

Pueden hacer uso de neologismos, o palabras inventadas (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Esta comunicación basada en gestos disminuye paulatinamente y acaba convirtiéndose en secundaria respecto de su lenguaje vocal en evolución progresiva. Se puede producir un retraso lingüístico porque algunos niños desarrollan elaborados lenguajes gestuales que son también comprendidos por padres y no hay incentivo ni necesidad para que aprendan del habla verdadera, para conseguir que el niño deje definitivamente esta forma de comunicarse la mejor solución es que los padres dejen de responder a los gestos del niño.

Una característica importante sobre el uso infantil de los gestos es que es instrumental. El niño emplea los gestos para alcanzar objetos, evitar ciertas cosas o pedir otras. Estas expresiones corporales por parte del niño suceden en un contexto de relaciones sociales; esto es, las personas reaccionan a sus gestos y los niños responden tanto las personas como a sus acciones con todavía más gestos. Los padres transforman el entorno en uno completamente social en el que se dota de significatividad social a sus primeros movimientos expresivos (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Esta comunicación gestual podría considerarse una auténtica conversación de gestos. No olvidemos que el lenguaje y la conducta verbal son procesos que varían en función del contexto, los hablantes, los oyentes y sus intenciones. Así, todo lenguaje contiene un conjunto de reglas, por muy implícitamente organizadas y reconocidas que estén, que gobierna la expresión y las interpretaciones que se dan tanto a las emisiones verbales, los gestos no verbales. El habla de los niños es muy personal y con frecuencia no verbal, por ello, la familia debe ser considerada como una comunidad lingüística compleja. De este modo, el niño debe dominar el lenguaje de todos los miembros de la familia antes de conseguir tomar su perspectiva en cualquier encuentro verbal.

A la hora de comprender el desarrollo lingüístico del niño es necesario explicar la importancia de los actos de habla en los niños. El acto de habla, según Searle (1970), se puede definir como la elaboración de un conjunto de

sonidos que son comprensibles al menos por otra persona. Searle (1970) afirma que cuando las personas utilizan palabras hacen algo más que seguir un conjunto de reglas lingüísticas convencionales, utilizan palabras para hacer cosas, realizan actividades con sus actos de habla. Así, cada acto de habla tiene tres componentes. El acto locucionario es lo que se oye, las palabras expresadas, la frase que se dice. El acto ilocucionario o indirecto es el motivo que está detrás del acto, lo que quiere decir el hablante o lo que quiere que llegaba el oyente. Por ejemplo, una mujer dice a su marido "hace frío en la habitación". Detrás de esta frase hay un motivo, una intención, como quizás una petición de que el marido cierre la ventana. El acto perlocucionario toma explícitamente en cuenta al oyente y se dirige al efecto del enunciado sobre el oyente. Por ejemplo, un hablante supone que su interlocutor responderá favorablemente a un cumplido (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Estos actos son las unidades básicas de la comunicación lingüística y pueden ser verbales o no verbales. El niño debe aprender a producir actos de habla que tengan significados para los demás. Hay que puntualizar en este momento la distinción de Vygotsky (1962) entre habla vocal (enunciados verbales) y habla interna (pensamiento). Así, el pensamiento se podría considerar habla interna silenciosa. Los primeros actos de habla del niño son globales, enunciados sociales que son comprendidos por los receptores de los sonidos, pero no por el niño, están constituidos por sonidos indiferenciados que no están relacionados con sus referentes simbólicos o categóricos internos. A medida que los niños adquieren repertorios de actos de habla, cada vez más sus enunciados se vuelven egocéntricos o autos centrados. Estos enunciados egocéntricos se unen paulatinamente con las formulaciones sociocéntricas de forma que los niños cada vez son más capaces de situarse a sí mismos en el lugar de los otros y de sus acciones desde esos puntos de vista. Cabría señalar que el habla sociocéntrica es posible por la aparición del habla interna o pensamiento.

1.5.2 Surgimiento social del habla

Es interesante contrastar los modelos de Vygotsky y de Piaget. Por un lado, Vygostky considera que el habla tiene un origen social que se sitúa fuera del niño. El habla de niños es primero de naturaleza social y después se vuelve de naturaleza egocéntrica. De esta manera, el habla egocéntrica se va produciendo progresivamente en pensamiento y habla de forma interna. Piaget considera que los orígenes del habla del pensamiento surgen primero dentro del niño, así, su modelo parte del individuo y va hacia la sociedad, mientras que el modelo de Vygotsky va del entorno social hacia el individuo. Por ello se considera que Vygostky fue capaz de dar una nueva perspectiva a los planteamientos psicológicos más tradicionales sobre el desarrollo del habla y el pensamiento (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Es requisito necesario para que los niños se conviertan en miembros creíbles y comprendidos dentro de la comunidad familiar de habla, que renuncien a su habla privada y autista sustituida por el sistema simbólico diferenciado y consensualmente comprendido por todos los miembros de la familia.

Una descripción más precisa sobre el surgimiento del habla, nos muestra que ésta comienza alrededor de los seis meses de edad con el balbuceo, que evoluciona alrededor de los 12 meses hacia las palabras comprensibles (O'Grady et al 1997). De ahí, se produce un desarrollo ordenado y predecible del uso de palabras y sonidos. El orden relativo en el que un niño adquiere las palabras y los sonidos parece estar relacionado con la frecuencia del uso de palabras y sonidos en el mundo del niño: los más utilizados aparecen con frecuencia primero y así sucesivamente. Al mejorar las habilidades del niño, su actividad verbal comienza a seguir con más precisión las reglas sintácticas que regulan el habla. Por ello, el niño evoluciona de frases de una o dos palabras, denominada habla telegráfica, a estructuras gramáticas más complejas (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Así, los actos de habla del niño pasan de unos más indiferenciados hacia afirmaciones categóricas cada vez más refinadas. Es por ello que Ferguson (1964) afirmó que las palabras de los bebés son modificaciones de las palabras de adultos normales.

A continuación se puede observar el proceso. Primero, los sonidos del habla del bebé son consonantes simples, paradas y nasales y sólo unas pocas vocales. Segundo, hay un predominio de la reduplicación de determinados sonidos. Tercero, en cada uno de los seis idiomas estudiados (árabe, marathi, comanche, gilyak, inglés y español) existe una forma típica de "manzana", el más típico era un sonido que comenzaba con un monosílabo y terminaba con una consonante. De este modo, los adultos contribuyen al desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas del niño. Pueden reforzar la excesiva habla del bebé o hablar al niño con lenguaje más adulto, entonces el uso del niño del habla de bebé se reducirá al mínimo. Sin embargo, es necesario señalar que la capacidad humana para pronunciar ciertos sonidos vocales está en función del propio aparato fónico, siendo unos sonidos más fáciles de pronunciar que otros. Además, las culturas varían en los tipos de sonidos que enfatizan. En consecuencia, el carácter de los actos de habla del niño está en cierta medida condicionado o influido por el desarrollo fisiológico del niño, por ejemplo, el tamaño de la lengua y la capacidad para mover los labios o para situar la lengua tocando los dientes, como cuando se pronuncia el sonido "f" o la facilidad con la que se pronuncian algunos sonidos puede explicar las notables similitudes que se observaron en el habla de bebé de distintas culturas.

Se ha observado que la primera palabra que es pronunciada por los niños en todo el mundo suele ser una sílaba o dos repetidas, como "mamá". La palabra expresa estados placenteros o desagradables. Estas formas fonéticas silábicas se estabilizan en el habla del niño con la ayuda de adultos encantados que seleccionan algunas y se las repiten al bebé hasta que las utiliza correctamente. El uso de otras palabras viene a continuación, especialmente cuando el niño de algún modo hace el trascendente descubrimiento de que las cosas tienen nombre. En el momento en que los niños han logrado descubrir

que cada objeto tiene un nombre, han dado un paso notable hacia el aprendizaje del habla de los padres (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Por otro lado, los niños descubren que los nombres tienen cosas, que las palabras que aprenden corresponden a aspectos del mundo real. En los tipos complejos de aprendizaje la progresión irá más bien de las palabras a las cosas, que a la inversa. La adquisición de vocabulario sensibiliza a los individuos con ciertos aspectos del entorno con los que se pueden encontrar después, y les predispone a darse cuenta de que se corresponde con la forma que han aprendido previamente mediante la comunicación verbal. En ese sentido, el mundo se configura a través de la experiencia colectiva y cristaliza en formas lingüísticas. Según se desarrolla el aprendizaje, este tipo de movimiento de las palabras a las cosas cobra cada vez mayor importancia.

Normalmente las primeras palabras son empleadas por los niños como frases y no como simples palabras, de este modo cumplen una función como frases que no pueden ser comprendidas fuera de contexto o sin observar la inflexión o los gestos asociados. En esta etapa de desarrollo del lenguaje, los niños poseen palabras que sólo tienen significados parcialmente socializados con aproximadamente los mismos significados que sus padres les atribuyen. La forma en que usan las palabras es bastante parecida al uso adulto convencional, de forma que a partir del contexto en que pronuncian las palabras sus padres son capaces de entenderles. Los niños son capaces de utilizar palabras en una sorprendente variedad de formas porque no han captado sus significados públicos completos. Al contrario, los adultos, al ser más conscientes de los significados reales de las palabras, no pueden emplear palabras tan irresponsablemente o de tantas formas (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Los niños utilizan estas primeras palabras como una forma de responder a las situaciones, por ello se puede afirmar que un niño no nombra simplemente un objeto con una palabra, sino que al pronunciar los sonidos se está enfrentando con la situación, como señaló Lewis (1959). A través de las

palabras los niños manejan el entorno, así que son utilizadas como instrumentos.

De este modo, queda claro que los niños utilizan sus primeras palabras convencionales instrumentalmente de una forma que es enunciativa o manipulativas. A través del uso enunciativo el niño llama la atención adulta hacia un objeto. Al pronunciar una palabra, el niño está dirigiendo la atención del adulto hacia el objeto que se ha pronunciado. Este uso manipulador de las palabras que el niño hace implica, además de llamar la atención sobre un objeto determinado, una petición de que el adulto satisfaga sus necesidades en relación con ese objeto.

Por medio del uso instrumental del lenguaje consigue atraer a otras personas a su círculo de actividad. A través del uso manipulador el niño está usando la palabra como un instrumento social, como un medio de asegurarse la ayuda de los otros para satisfacer sus deseos prácticos (Lewis 1936).

Antes incluso de que los niños aprendan palabras reales, utilizan sus propias vocalizaciones con propósitos enunciativos o manipuladores. Pero cuando aprenden palabras reales, estas dos funciones instrumentales se vuelven más efectivas, porque permiten a los niños señalar con más precisión los objetos que atraen su atención.

1.5.3 Consecuencias del uso instrumental del lenguaje

Existen una serie de consecuencias que se derivan de este uso instrumental del lenguaje. Primero, que el uso instrumental de los sonidos que hace el niño está arraigado en el pasado del niño y su uso instrumental de los sonidos se une imperceptiblemente con su adquisición del habla convencional. Segundo, el aprendizaje de los niños del lenguaje convencional se apoya sobre el uso instrumental que hacen de él, esto es, llamar la atención adulta sobre objetos y aspectos de su entorno más específicos de lo que era posible con sus ambiguas vocalizaciones de bebé. Por último, la aproximación gradual al

lenguaje convencional presupone la cooperación de los adultos. Si los adultos no le prestan atención o si los niños no pueden utilizar las palabras como instrumentos sociales, es difícil imaginar cómo podrían nunca aprender el uso convencional (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

Al descubrir las palabras adultas, en un primer momento, el niño no las emplea para especificar precisamente los mismos objetos a los que se refieren los adultos. Los niños al principio no utilizan las palabras adultas con sus significados adultos correctos. Esta asignación de palabras que hace el niño es considerada con frecuencia por el adulto como fortuita o divertida. De hecho, los niños aplican a los objetos sonidos y palabras creadas por ellos mucho antes de que dominen las palabras adultas. Es a partir de estas referencias vocales iniciales que se desarrolla finalmente su capacidad para utilizar palabras adultas correctamente.

Otro aspecto que hay que subrayar es el que hace referencia a las distinciones inherentes en las palabras de una sociedad, de este modo se establecen aquellas que los miembros de la sociedad consideran importantes y relevantes. Es imaginable que los niños harán distinciones de importancia para ellos mismos, antes de ser totalmente influidos por las relaciones humanas. Así, elegirán características de su mundo que parezcan similares para luego agruparlas bajo palabras idénticas.

Para los niños resulta una tarea difícil agrupar bien objetos similares como hacen los adultos, pues estos últimos ven el mundo desde el punto de vista que se derivan de su participación en ciertos grupos sociales, porque los niños tienen todavía que adquirir estas categorías estandarizadas. Las características de su entorno que les sorprenden son similares a las características que surgen a partir de sus experiencias.

La necesidad del niño de enfrentarse enunciativa o manipulativamente en a un objeto, llamando nuestra atención hacia él o a sus necesidades en relación con él, le conduce con frecuencia a realizar usos ingenuos y únicos de las palabras.

La adopción de palabras adultas que hace el niño es reforzada por la respuesta más diligente del adulto a los sonidos convencionales que a las vocalizaciones privadas del niño, el sonido convencional demuestra ser así un instrumento más eficiente para llamar la atención hacia un objeto interesante o sobre los propios deseos en relación con el objeto; de este modo, el niño tiene un incentivo para apropiarse del sonido convencional.

Puede que éste sea un ejemplo de presión social. Pero los niños no se conforman automáticamente a la presión social, así sus elecciones y usos de las palabras son selectivos. La experiencia del niño determina el repertorio y extensión de sus palabras. Durante un tiempo, el niño puede resistirse a las palabras adultas, de forma que incluso después de conocer la palabra convencional y haberla pronunciado correctamente, el niño puede continuar usando su propia palabra única. A veces el niño puede alternar, utilizando la palabra adulta a veces o la suya propia. Finalmente, el niño tiene que aceptar el término convencional como instrumento más efectivo de los dos, antes de adoptarlo finalmente. Los niños aprenden a establecer distinciones cada vez más adecuadas entre clases de objetos, como resultado parcial de la intervención adulta. El adulto anima al niño a realizar tales distinciones y ayuda a que cristalicen y se fijen proporcionando las palabras convencionales necesarias. La creciente capacidad de diferenciación y la intervención o cooperación adulta van de la mano. Ambas contribuciones son cruciales para la convergencia gradual entre los símbolos infantiles y adultos. Así, los niños alcanzan el umbral del dominio de su lengua nativa; se vuelven capaces de crear voluntariamente los símbolos de la sociedad a la que pertenecen (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

1.5.4 Teorías básicas sobre la adquisición del lenguaje

Actualmente, existen tres teorías básicas que proporcionan interpretaciones diferentes acerca de cómo se adquiere el lenguaje. Según la posición conductista, el lenguaje, como otras conductas, se aprende mediante

un complejo proceso de condicionamiento operante. La posición innatista, que se asocia con Noam Chomsky afirma que los seres humanos nacemos con un mecanismo para adquirir el lenguaje que permite a los niños hablar de forma gramaticalmente correcta (Berk 1997). Al contrario, una posición intermedia, llamada interaccionista cognitiva y social o pragmatista, sostiene que los factores biológicos y contextuales interactúan y producen el desarrollo lingüístico (Hulit y Howard 1997).

El lingüista McNeill (1966) ha comentado las características del habla de la primera infancia. Sobre los cuatro años los niños han adquirido es principales categorías lingüísticas de los significados de sus grupos sociales. Rápidamente llegan a controlar su propia conducta. Chomsky (1965) afirma que lenguaje podría ser, en cierto sentido, una capacidad innata. La idea de que se puedan heredar las ideas y principios innatos, como parte de la capacidad general de aprender el lenguaje, plantea importantes dificultades.

Desde un enfoque construccionista de la adquisición del lenguaje se considera que el niño es expuesto a experiencias lingüísticas y estas experiencias son progresivamente incorporadas por el niño que está desarrollándose. La regularidad de la conducta verbal es contingente respecto del entorno simbólico al que el niño es expuesto.

Según Sullivan (1953) el niño está constantemente involucrado en el proceso de imitar el lenguaje y los sonidos del mundo adulto. Cuanto más compleja sea la comunidad lingüística del grupo primario, más elaboradas y complejas serán las pautas lingüísticas del niño; y segundo, cuanto mayor sea la complejidad de esta comunidad, más rápida será la adquisición del lenguaje del niño. Si la conducta social no se dirige hacia el niño, su ritmo de desarrollo social se retrasará o se impedirá en consecuencia. Las similitudes básicas entre las lenguas, antes que ser resultado de la herencia, pueden ser simplemente un reflejo de las similitudes básicas de los grupos primarios en todo el mundo.

Los sonidos, los gestos y los pensamientos organizan y se hacen inteligibles mediante el uso de un conjunto de reglas sintácticas que son específicas de cada comunidad lingüística. El lenguaje escrito está gobernado por un conjunto de reglas que son bastante precisas y son rigurosamente dominadas construidas por los gramáticos. El pensamiento, por su parte, tiene su propio conjunto de reglas que pueden tener poca relación con las especificidades que rigen la palabra escrita. Por último, los enunciados verbales se rigen por otro conjunto de reglas. Los hablantes, por ejemplo, desarrollan sus propios estilos de puntuación, exclamación e interrogación (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

En este contexto tienen interés las peculiaridades del habla interna. Muchos estudiosos del pensamiento y del habla de la primera infancia han juzgado equivocadamente la conducta lingüística infantil desde el punto de vista de la sintaxis formal de los enunciados escritos. Además, cuando sostienen que el niño piensa egocéntricamente, están realizando ese juicio desde las reglas del pensamiento y del habla adultos. No hay ninguna regla de pensamiento que rija la organización de un pensamiento, ni hay una regla sobre la importancia el sujeto pensante en sus propios pensamientos. Pasamos, pues, a una elaboración más profunda del pensamiento, siguiendo la formulación de Vigotsky (1962). Se señala que el pensamiento es truncado, abreviado y con frecuencia separado de la experiencia concreta; su significado está incrustado en un contexto más amplio de pensamientos quizá no formulados; está basado en palabras que fluyen conjuntamente.

Así, como señala Vigostky, no hay una traducción directa entre pensamiento y el lenguaje. Existe la misma relación entre las diferentes transiciones que conducen de los pensamientos a las clases impresas o escritas, las frases a los párrafos y los párrafos a los libros. Para comprender el lenguaje de otro, no es suficiente comprender sus palabras, debemos comprender su pensamiento. En otras palabras, los oyentes o lectores deben penetrar en el lado subjetivo del lenguaje si tienen que comprender y situarse en la perspectiva del emisor o el escritor. Existe un autor que ha señalado que

el mensaje que se envía cada vez, o nunca, es el mensaje que se recibe (Hulett, 1964).

En el proceso de adquisición de los símbolos lingüísticos los niños comienzan a utilizarlos para incluirlos en su propia conducta. Tal autodominio se deriva de las órdenes y prohibiciones que han recibido previamente de los adultos. Los niños terminarán por internalizar sus palabras dirigidas a los demás, de forma que se dirigirán a sí mismos en silencio o simplemente pensarán la orden. Con frecuencia se escucha a los niños pequeños que están jugando dándose órdenes a sí mismos. Cuando se hacen mayores, el lenguaje se internaliza, de forma que se puede contar, dar órdenes y expresar deseos en silencio. La conversación externa de gestos y habla se une en el pensamiento interno, o en la conversación interna de gestos.

El aprendizaje del lenguaje requiere que el niño domine los sistemas de conceptos interrelacionados.

Los estudios sobre las relaciones sociales infantiles, como las que tienen que ver con la clase y la raza, muestran también de forma general de cómo el conocimiento de estas materias se hace gradualmente más discriminante y sistemático.

Cuando el niño descubre o aprende nuevas clasificaciones, revisa los viejos conceptos, o son asimilados por los nuevos. El refinamiento de los conceptos aguarda el desarrollo de los conceptos relacionados. Los significados posteriores se construyen sobre éstos, y absorben los primeros y más simples, aunque los propios niños no suelen recordar la mayoría de las concepciones tempranas. Niños que están en las mismas etapas de desarrollo conceptual tienden a cometer tipos similares de errores.

Con el aumento de las habilidades lingüísticas se alcanza un sentido de autoconciencia. En la primera infancia, hacia los dos años o antes, este sentido de autoconciencia se basa en lo que algunos han llamado “el sí mismo categórico” (Berk, 1997). Éste es un conjunto de diferenciaciones autorreferidas

que representan las formas salientes que la cultura circundante utiliza para clasificar a las personas. Estas categorías están, por supuesto, incrustadas en el lenguaje. Dependiendo de la familia, grupo social y la cultura, esto incluirá identidades circunstanciales tales como las que se basan en la edad, el sexo y la raza y la etnicidad. Incluirá también identidades excepcionales incluyendo categorías morales, competencias y preferencias personales (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

A los tres o cuatro años, la raza y la etnicidad empiezan a estar operativas en términos categóricos para el niño. Los niños pequeños conectan rápidamente raza y clase con poder, riqueza y pobreza y suponen que los blancos tienen más poder que las personas de color. Los niños pequeños se forman también actitudes negativas hacia los exogrupos a los que no pertenecen, aunque parte de estos prejuicios pueden reducirse con la edad (Berk, 1997). Esto es debido al tipo de sociedad en la que viven, en este caso, una sociedad con un sistema económico capitalista, que está marcada por las relaciones de poder y de explotación.

1.6 La influencia del lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores

1.6.1 Introducción

Para ello, se parte de tres corrientes psicológicas que han influido mucho en el tipo de concepción del desarrollo y del aprendizaje. Estas son: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje, basada en las teorías de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo basada en la concepción del aprendizaje de Ausubel (1978) y la influencia del medio socio-cultural en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ofrecidas por Vygotsky.

1.6.2 La teoría psico-genética de Piaget

Piaget (1975), se basa en una teoría psico-genética que entiende el conocimiento como un proceso y que, como tal, debe ser estudiado en su devenir histórico. Según Piaget, el desarrollo del individuo va a consistir en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona con su medio. Además, considera que el orden de construcción de estas estructuras tiene un cierto carácter universal.

Se debe recordar que Piaget construye toda su teoría a partir de los procesos lógico-matemáticos y concede muy poco espacio al desarrollo del lenguaje. Éste se debe a la concepción de que el lenguaje es necesario para el desarrollo de las operaciones lógico-matemáticas sin ser, sin embargo, una condición suficiente para su formación.

Dentro de esta línea de investigación, considera que, el aprendizaje mantiene una íntima conexión con el desarrollo cognitivo, concebido éste, como una sucesión de estadios y sub-estadios caracterizados por la forma especial entre los esquemas, de este modo, se organizan y se combinan entre sí formando estructuras.

Establece tres grandes estadios. El primero, el sensoriomotor que va desde el nacimiento hasta la construcción de la primera estructura intelectual que se sitúa entre los 18y 24 meses. Este período precede al lenguaje y queda definido por una inteligencia sin pensamiento. El segundo, es el que corresponde a la inteligencia representativa o conceptual. Este estadio, según Piaget, se inicia con el lenguaje y culmina con la construcción de las estructuras operatorias hacia los 10 años aproximadamente. Es importante señalar que al inicio de este estadio aparece lo que se llama la función simbólica, es decir, la capacidad de representar una cosa por medio de otra. Esta función la cumple por una parte el lenguaje que según Piaget (1975) es un sistema de signos sociales a diferencia de los signos individuales. También se puede representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto. El tercer

estadio es el de las operaciones formales, basado en la construcción de las estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético-deductivo. Piaget (1975) hace referencia en este estadio a la lógica del discurso, así mantiene que la lógica del adolescente es esencialmente una lógica del discurso. Es decir, que somos capaces de razonar sobre enunciados verbales, de manipular hipótesis, de razonar colocándolos en el punto de vista del otro, de creer en las proposiciones sobre las que razonamos. Somos capaces de manipularlas de una manera formal e hipotético-deductiva (Piaget, 1975).

Según Piaget, el orden de los estadios debe ser constante para todos los sujetos. Además, debe caracterizarse por una forma de organización y sus estructuras han de poder ser integradas en el estadio siguiente. Piaget centrará toda su atención en las estructuras lógico-matemáticas, es decir en los aprendizajes operatorios. Además, concebía el proceso como una interacción permanente entre el sujeto y el objeto, en la cual los factores de valoración, experiencia con los objetos y experiencia con las personas será fundamental. A estos tres aspectos anteriores añadirá un factor equilibración o autorregulación en el sentido que, cada nuevo descubrimiento, deberá equilibrarse con otros.

Las críticas más fuertes que recibió Piaget, han sido todas aquellas que se refieren a la no consideración del contexto social como factor clave en la estimulación del desarrollo.

Uno de los principales aspectos sobre los que se apoyó una reforma pedagógica es el aprendizaje significativo, postulado por Ausubel. Aprender significativamente implica integrar nuevos conceptos que sean significativos, es decir se trata de adquirir nuevos significados que a su vez son el resultado de haber realizado un aprendizaje significativo. En este caso, los conceptos que poseemos varían en función de los significados adicionales del aprendizaje que proporciona, provocando a su vez el nacimiento de nuevos conceptos a partir de los conceptos previos que poseíamos. En este tipo de aprendizaje el lenguaje tiene un papel esencial, de ahí el nombre de aprendizaje verbal significativo.

1.6.3 El aprendizaje significativo de Ausubel

Ausubel, Novak y Hanesian (1978) ofrecen una definición muy amplia sobre el lenguaje, que abarca todas las posibilidades de que el lenguaje es capaz, así mantienen que la capacidad de inventar y adquirir un lenguaje constituye uno de los rasgos distintivos del desarrollo humano. Es indudablemente, tanto un prerrequisito para el desarrollo original de la cultura como una condición necesaria para la adquisición posterior, por parte del individuo, de los complejos productos cognoscitivos sociales y morales de la cultura en que vive. Sin lenguaje, el desarrollo y la transmisión de significados, valores y tradiciones compartidos sería imposible (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Estos investigadores definen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones consiste en aprehender el significado de símbolos aislados (generalmente palabras) o de lo que éstos representan, objetos, situaciones, conceptos. Para un niño, por ejemplo un símbolo significa que representa algo desconocido para él, por tanto, es lo primero que tiene que aprender. Esto es, dicho en palabras sencillas, el aprendizaje de representaciones. Además este aprendizaje es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a las que se refieren aquéllas: es decir, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes.

Los conceptos también son representados por símbolos aislados. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) dicen que, a excepción de los alumnos muy pequeños, las palabras individuales que generalmente se combinan en forma de proposiciones, realmente representan conceptos y no objetos o situaciones, y ahí que, el aprendizaje de proposiciones involucre principalmente el aprendizaje de significado de una idea compuesta, generada mediante la

combinación de palabras solas en una sola oración, cada una de las cuales representa, a su vez, un concepto.

En este punto debemos indicar la forma en que el aprendizaje de conceptos se relaciona con el aprendizaje de representaciones. Dado que los conceptos, lo mismo que los objetos, se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan las palabras-conceptos es un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Este aspecto es sustancialmente distinto de aprender lo que significa el concepto mismo, y consiste en aprehender cuáles son sus atributos de criterio, hecho que implica realizar un aprendizaje de naturaleza e intención sustancial en lugar de realizar un aprendizaje nominalista o representativo.

El aprendizaje de proposiciones consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones, esto es, el significado de la proposición no es simplemente la suma de los significados de las palabras componentes. En el aprendizaje de proposiciones verbales, el hablante aprende el significado de una nueva idea compuesta en el sentido de que se genera la proposición combinando o relacionando muchas palabras individuales, cada una de las cuales representa un referente unitario, y las palabras individuales se combinan de tal manera que la idea resultante es más que la suma de los significados de las palabras componentes individuales. Antes de que uno pueda aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que éstos representan (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

La primera forma de aprendizaje en los niños establece equivalencias entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. Sin embargo, a medida que las palabras comienzan a representar conceptos o ideas genéricas, se convierten en nombres conceptuales. Transcurridos los años preescolares los significados de la mayoría de las palabras nuevas se aprenden por definición o encontrándolos en contextos adecuados y relativamente explícitos.

El aprendizaje de conceptos implica dar un salto cualitativo dentro del proceso de aprendizaje. Los conceptos son objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo. En la formación de conceptos, los atributos de criterios comunes se designan mediante algún símbolo o signo. Se tiene en mente la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización.

A medida que aumenta el vocabulario del niño, se pueden adquirir nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual, pues los atributos de criterio de los conceptos nuevos se pueden definir por medio del uso de los referentes existentes en nuevas combinaciones disponibles en la estructura cognoscitiva del niño.

Respecto al aprendizaje de proposiciones se debe aclarar que la proposición es una idea compuesta que se expresa verbalmente en forma de oración que contiene así los significados denotativo y connotativo. El contenido cognoscitivo diferenciado que resulte del proceso de aprendizaje significativo, y que constituya su nuevo significado, será un producto interactivo de la manera particular en que el contenido de la proposición nueva se haya relacionado con el contenido de ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognoscitiva. Tal relación puede ser subordinada, supraordinada o una combinación de ambas. El lenguaje desempeña un papel facilitador primordial en la adquisición de conceptos. Determina a la vez las operaciones mentales que intervienen en la adquisición de conceptos abstractos y de orden superior. La asimilación de conceptos por definición y por el contexto sería totalmente inconcebible sin el lenguaje. El lenguaje contribuye a asegurar una cierta cantidad de uniformidad cultural en el contenido genérico de los conceptos, con lo que se facilita la comunicación cognoscitiva entre las personas.

1.6.4 La influencia del medio socio-cultural según Vygotsky

Vygotsky parte de la concepción de que las condiciones sociales determinan las formas de pensar, interpreta los eventos individuales desde una perspectiva social.

La tesis de Vygotsky es paralela a la de Mead (1932). Mead sostiene que el acto social es una precondition de la conciencia y lo ratifica utilizando tres premisas básicas: la primera es que el ser humano orienta las cosas en función de lo que significan para él, la segunda es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia, de la interacción social y cada cual mantiene con los otros, la tercera es que los significados se manipulan y se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Ambos, Vygotsky y Mead, rechazaron el reduccionismo psicológico individual, porque trataron de mostrar la génesis del hombre y de su conciencia a partir de la interacción social.

Siguiendo a Vygotsky, M. Siguán (1987) resalta el carácter social y conceptual del lenguaje. Así, mantiene que el lenguaje tiene una naturaleza social, y esto debe entenderse que es producto de una sociedad y expresión de una cultura pero que se adquiere en la comunicación y en el diálogo con los demás. Asimismo, el lenguaje tiene una naturaleza intelectual y abstracta.

Con anterioridad, Vygotsky introdujo las fases del proceso lingüístico en las que destacaba una fase social fundamentalmente comunicativa, y una fase egocéntrica que terminaba con el lenguaje interiorizado con el cual aparecía una nueva función, ésta era la planificación de la actividad.

Con la adquisición del lenguaje el niño da un salto cualitativo en su desarrollo, adquiere a la vez un sistema de productos sociales y culturales y un instrumento de conocimiento de la realidad y de sí mismo, ampliando sus

posibilidades comunicativas y accediendo al conocimiento de la realidad en todas sus manifestaciones (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

Además, Wertsch (1988) dice que esta función comunicativa del lenguaje infantil acaba convirtiéndose en un instrumento de pensamiento.

Para Vygotsky significado y sentido no son lo mismo aunque ambos actúan simultáneamente en la determinación de la estructura interpretación del habla. Ligado a la descontextualización, surge la función simbólica del habla, directamente vinculada al proceso de generalización. Así, Vygotsky señala que para transmitir una experiencia que forma parte del contenido de la conciencia otra persona, no hay más remedio que atribuir el contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos y ello implica generalización. La interacción social presupone generalización, y el desarrollo del significado de la palabra se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social. De este modo, las formas humanas superiores únicas de interacción social psicológica son posibles únicamente porque el pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado (Vygotsky, 1934).

Habla y pensamiento se encuentran conectados a través de los significados, y esta conexión se produce en el pensamiento verbal. Vygotsky postula que el significado de la palabra es un criterio de la palabra y su componente indispensable, un fenómeno del pensamiento verbal.

Según Vigotsky (1934) los procesos psicológicos superiores tienen un origen socio histórico, están estrechamente unidos a la praxis humana y sus estructuras varían según los cambios en los modos de vida social.

El desarrollo es el resultado de un proceso dialéctico de interacción entre el medio sociocultural del niño y las disposiciones biológicas. La adquisición del lenguaje representa un salto en su desarrollo, adquiriendo al mismo tiempo un sistema de productos sociales y culturales y también un sistema de conocimiento de la realidad y de sí mismo.

A medida que se desarrolla el lenguaje infantil se produce un cambio en la manera de utilizarlo y en las funciones que cumple en las actividades del niño. Si, al principio, el niño utiliza el lenguaje para intercambiar información sobre acontecimientos inmediatos, más tarde, a través del mismo lenguaje, pero más elaborado, intercambiará información sobre hechos pasados y futuros, sobre realidades cada vez más complejas y abstractas. Asimismo, el niño comenzará a utilizar el lenguaje con fines no comunicativos y a internalizarlo, por lo que, al final del proceso, el lenguaje que comenzó siendo un medio de comunicación especialmente eficaz, termina por convertirse en instrumento de pensamiento.

La internalización sería aquel proceso por el que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a darse en un plano interno. Vygotsky definió la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente así afirmó que lo que llega a ser interno previamente fue externo, es decir lo que ha sido externo ha sido social.

Otro concepto que introduce es el de zona de desarrollo próximo que es aquella distancia que se sitúa entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad inmediata de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial con la guía de un adulto. En la interacción social se crea esta zona de desarrollo próximo, y en ella, el niño va dominando progresivamente el sistema de signos necesario para regular y controlar su conducta en las relaciones sociales. Esto quiere decir que trata de aprender el uso de los diferentes sistemas de signos que ha elaborado la especie humana durante la historia sociocultural para regular y controlar la conducta de sus miembros. Gracias al proceso de interiorización que el niño logra amplía la zona de desarrollo potencial a medida que es capaz de utilizar los signos sin ayuda exterior (Lindesmith, Strauss y Denzím, 2006).

1.6.5 Teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner

Para Bruner (1981), los adultos completan las conductas que niño no es capaz de realizar sólo cuando quiere resolver una tarea, ampliando el significado del habla infantil más allá del sentido estricto que el niño da a las palabras, ofreciendo marcos interactivos estables en los cuales el niño puede comprobar y modificar las hipótesis según la eficacia de las conductas que realiza.

Bruner (1981), elabora una teoría de aprendizaje del lenguaje de base social, influido por Vygotsky. Según él, el niño desde el primer año de vida se rige por el principio de actividad orientada a la consecución de algún objetivo y que además esta actividad tiene un carácter social y comunicativa.

Esta actividad es autoimpulsada, puesto que proporciona recompensas permanentes. Está caracterizada por la necesidad de buscar regularidades en el mundo que le rodea, por la capacidad temprana de relacionar medios y fines, y por establecer situaciones muy pautadas con un elevado grado de sistematicidad y orden.

El niño aprende a reaccionar de acuerdo con lo que se le pide y, al mismo tiempo, a pedir según sus deseos.

Así, la intervención de los padres es de importancia fundamental en la interacción comunicativa con los hijos, para los cuales son modelos y además proporcionan un sistema de soporte en la adquisición del lenguaje, que permite al niño entrar en la comunidad lingüística y además en la cultura a la que el lenguaje da acceso.

De esta manera Bruner, indica que la adquisición del lenguaje se basa en un proceso permanente de negociación de significados. Éstos serán la base del concepto de formatos que son situaciones pautadas que permiten que adulto y niño participen en el aprendizaje de la lengua (Bruner, 1990).

Asimismo, Bruner señala un nuevo concepto, el script, que proporciona un marco estable en el cual se aprende de forma eficaz a base de una retroalimentación interpretable de la forma para hacer evidentes las intenciones comunicativas (Bruner, 1990). El niño, a medida que aprende a cómo decirlo integra textos culturales, esto es, aquello que desde el punto de vista cultural es adecuado, obligatorio o apreciado por aquellos con quienes habla. Por tanto, el lenguaje no puede producirse en ausencia del contexto cultural.

En una de sus últimas obras: “Actos de significado: más allá de la revolución conflictiva (1990)”, intenta hacer explícito el papel de la cultura en referencia a la conciencia humana a partir de lo que él llama la psicología popular.

Bruner (1990) insiste en la idea de reforzar al máximo la interacción niño-adulto, desde la concepción de que el lenguaje se adquiere utilizándolo. Aprender una lengua es aprender a hacer cosas con palabras. Se aprende lo que hay que decir, cómo hay que decirlo, donde hay que decirlo, a quién hay que decirlo y bajo qué circunstancias hay que decirlo. Así, determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente; éstas, se incorporarán al habla infantil después que ésta se establezca.

Según Bruner (1990), el progreso lingüístico es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Esto aparece dentro de la función de lo que se llama “la captación del contexto”. Para Bruner (1990) la sutileza y complejidad de las reglas sintácticas sólo pueden aprenderse instrumentalmente.

Previamente a la aparición del lenguaje, el niño manifestaría una tendencia hacia determinados significados que actuarían como representaciones protolingüísticas cuya plena realización dependería del instrumento lingüístico. Estas representaciones mentales aunque innatas se

ponen en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y determinados contextos sociales básicos en los que interactuamos. Puede suceder que el orden de adquisición de las formas gramaticales refleje una determinada prioridad de las necesidades comunicativas, prioridad que, al mismo tiempo, reflejaría una necesidad de comunicación de orden superior (Lindesmith, Strauss y Denzim, 2006).

1.7 Conclusiones

En este capítulo hemos visto que existen una serie de necesidades básicas que son cubiertas a través de las relaciones con otros seres humanos. Esta conducta social no es exclusiva del ser humano, sino que también se puede observar en numerosos animales de otras especies. Sin embargo, solo el hombre es capaz de utilizar lo simbólico, por ello ha sido capaz de llegar a tener cultura.

El interaccionismo simbólico estudia los contextos de interacción a través del lenguaje y los diferentes significados.

Además, hemos visto como la realidad puede darse en dos niveles diferentes, objetiva y subjetiva, que por medio de la interacción con los demás puede ser transformada en una tercera realidad, intersubjetiva, fruto de la interacción con los demás.

Por su parte, la lengua y el habla pueden ser estudiadas de forma independiente, puesto que la lengua es producto del sistema de relaciones sociales en una cultura determinada y el habla hace referencia al uso particular e individual de esa lengua.

El lenguaje está formado por signos que tienen un significado simbólico. Un proceso básico en el establecimiento de significado al signo es la categorización de los objetos a través de la cual el niño aprende a estructurar el mundo en conceptos.

Finalmente, en este capítulo hemos visto que gracias al lenguaje también se da la actividad grupal y en la actividad comunicativa se produce una mutua influencia, un intercambio de conocimientos y sentimientos, y una regulación y adaptación entre los interlocutores. Así, la socialización de los niños se produce por medio del lenguaje que permite la comunicación entre el niño y otros seres humanos y lo que le permite al niño adquirir la cultura de la que participa y sus pautas de conducta.

Capítulo 2 – El aprendizaje cooperativo

2.1 Introducción

La cooperación es la forma de relación que caracteriza al ser humano. A través de ella, el hombre ha conseguido sobrevivir y evolucionar. Por ejemplo, se han conseguido domesticar animales, ha surgido y se ha desarrollado la industria, y sobre todo la cultura. Así, se entiende que cooperar significa trabajar conjuntamente para alcanzar unos objetivos compartidos, se pretende obtener unos resultados beneficiosos tanto para unos como para otros (Johnson y Johnson, 1999). Hoy en día el trabajo exige actividad en grupo, puesto que en la mayoría de los empleos es necesario saber trabajar con otras personas, ya sea una empresa, en una oficina, etc.. Los procesos productivos cada vez requieren de una cooperación entre personas de diferentes capacidades y cualidades que aportan su esfuerzo personal coordinado con el del resto de los compañeros de trabajo.

Debido a ello, ha surgido un gran interés por utilizar el trabajo cooperativo dentro del aula en las últimas décadas, de tal forma que esta cooperación se utilice para que los alumnos adquieran los conocimientos y destrezas necesarios para la sociedad moderna actual.

En este capítulo se tratará sobre los estudios de investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo que ha habido a lo largo de la historia y los que últimamente se han realizado. También se ofrecerá una comparación de las diferentes estructuras sociales de aprendizaje, estableciendo las diferencias y semejanzas entre ellas. Más adelante se expondrán las diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje cooperativo, pudiendo observar las ideas principales de los autores que más han estudiado este tema. Luego, se presentarán los elementos básicos que constituyen el aprendizaje cooperativo y las principales técnicas que existen hasta el momento para su implementación. Finalmente, se analizarán las consecuencias del uso del aprendizaje cooperativo en el aula y como puede ser empleado como un medio de integración.

2.2 Estado de la cuestión

2.2.1 Principales investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es uno de los temas dentro de la psicología social, y, en concreto, de la psicología social de la educación (Ovejero, 1988) y de la psicología social de grupos (Canto, 1998), que más interés ha suscitado en los últimos 25 años, dado que la eficacia del aprendizaje cooperativo depende de la importancia que para la conducta humana tiene el grupo y la conducta grupal. Su popularidad ha sido tal que se han llevado a cabo en diferentes partes del mundo: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Japón, América Latina, etc.. (Hertz-Lazarowith y Zelniker, 1995; Huber, 1995; Shachar y Sharan 1995 y Taylor, 1995).

Esta popularidad se debe en gran medida al declive de los métodos tradicionales de enseñanza, y como señala Ovejero (1990) a la búsqueda de una alternativa de enseñanza. Asimismo, los enfoques constructivistas se han generalizado a la hora de conceptualizar las metodologías de enseñanza. Autores como Piaget, Vygotsky, Novak y Ausubel, entienden que el desarrollo se produce por medio de la interacción social, así, el aprendizaje cooperativo es visto como una buena alternativa a la educación tradicional. Hay que añadir que el aprendizaje cooperativo también da respuesta a las nuevas necesidades que plantea la sociedad actual, y ha proporcionar una educación más justa e inclusiva, al mismo tiempo que rompe con el aislamiento al que estaba sometido el alumno, cobrando una enorme importancia las relaciones entre alumnos.

Por su parte, la educación debe responder a las demandas de la sociedad, y como señala Ovejero (1990) las organizaciones funcionan adecuadamente cuando existe cooperación entre los diferentes niveles de que constan. Actualmente, las personas son interdependientes, existe una clara globalización, y por tanto, es necesario cooperar para encontrar soluciones a los problemas que se presentan tanto a nivel político, económico, social y medioambiental (León, 2002).

Siguiendo a León (2002), las primeras investigaciones que se realizan sobre el aprendizaje cooperativo se remontan a los años 20 del siglo pasado. Durante estos años surgen los primeros estudios de laboratorio sobre la cooperación. Más adelante, en 1949, Deutsch elabora una teoría sobre la cooperación y la competición, que servirá de base para las investigaciones que se hagan en los años 60. Deutsch aprovechó la teoría de la motivación de Lewin para aplicarla a las situaciones interpersonales, concluyendo que es el impulso hacia la meta lo que motiva a las personas a cooperar, competir o a actuar individualmente.

Las investigaciones específicas sobre aprendizaje cooperativo surgen en los años 60 (Slavin 1991). Surgen cuatro grupos de investigación que estudian el aprendizaje cooperativo en la escuela. De ellos, tres se dan en Estados Unidos, dirigidos uno por los hermanos David y Roger Johnson en la Universidad de Minnesota (1975), otro por Elliot Aronson en la Universidad de Santa Cruz (1978), y otro por Robert Slavin en la Universidad de Johns Hopkins (1977), y el cuarto en Israel dirigido por Shlomo Sharan y Raquel Lazarowitz en la Universidad de Tel-Aviv (1976).

En los años 80 se llevan a cabo una serie de estudios para comparar la educación cooperativa, competitiva e individual (Johnson, Skon y Johnson 1980; Skon, Johnson y Johnson 1981). Se analizaron los resultados y las consecuencias en variables académicas como el aprendizaje, rendimiento y productividad; en variable afectivas tales como la motivación y la autoestima; y en variables sociales: habilidades sociales, integración o aceptación, entre otras.

Otros estudios que se llevaron a cabo, fueron la comparación de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo. Así, Slavin (1985) comparó la eficacia de los métodos STAD, TGT y TAI sobre el rendimiento y las interacciones entre los participantes, realizando diferentes experimentos en escuelas de primaria y secundaria (León 2002).

Es a partir de los años 80 donde se produce un cambio en las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, y la atención se centra en el análisis de los factores que condicionan los efectos del aprendizaje cooperativo, así se busca entender por qué se producen resultados positivos con el aprendizaje cooperativo, y qué mecanismos se encuentran implicados. De esta forma, en los años 90, las investigaciones van en dos direcciones: por un lado, en la comprensión de la naturaleza y la calidad del proceso interactivo, y por otro, averiguar cuáles son los factores previos que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo (León, 2002).

Se realizan una serie de investigaciones en las que se analiza el habla que se emplea por los miembros de un grupo cooperativo (Bennet y Dunne, 1991), específicamente se estudia la naturaleza y la cantidad de habla en grupos cooperativos y su variabilidad con respecto al contenido y las demandas de las tareas y el tipo de grupo cooperativo. Otra serie de investigaciones se centran en algunos procesos cognitivos que se producen durante la interacción entre iguales, como pedir y dar ayuda (Nelson-Le Gall, 1992; Webb 1985, 1989, 1992) y cómo se explica uno mismo y cómo lo hace a los demás (Johnson y Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990; O'Donnell, Dansereau, Hall, Skaggs, Hythecker, Peel y Rewey, 1990).

Hay una serie de características individuales que pueden influir en el éxito del aprendizaje cooperativo. Los estudios relacionados con estas características son: la habilidad verbal y el estilo cognitivo (Rewey, Dansereau, Dees, Skaggs y Pitre, 1992). Se ha constatado que las personas con altas habilidades cognitivas de inducción y extroversión tienen más éxito en el aprendizaje cooperativo (Hall, Rocklin, Dansereau, Skaggs, O'Donnell, Lambiotte y Young, 1988) y en orientación social (O'Donnell y Dansereau, 1992).

Desde finales de los años 90 hasta la actualidad los estudios que se realizan se centran en las consecuencias del aprendizaje cooperativo tales como las variables académicas, afectivas y sociales. Las investigaciones que se han desarrollado en las etapas de Educación Primaria e Infantil se han

centrado en estudiar la mejora de la interacción entre los alumnos con el uso del aprendizaje cooperativo, para el desarrollo de estrategias de aprendizaje interpersonal como en el desarrollo de la competencia social (Blanco, 2006). Se subraya además el desarrollo de un pensamiento metacognitivo y aquellos beneficios que tiene el conflicto sociocognitivo en los niños (Vélaz, 1995; Vélaz 2003). La mayor parte de las investigaciones estudian grupos de miembros heterogéneos, en referencia a una serie de criterios tales como: sexo, cultura, etnia, nivel de aprendizaje, etc... La mayor parte de las técnicas que se utilizan en Primaria e Infantil son: el Rompecabezas, el Torneo de Juegos por Equipos, los Grupos de Investigación, los Equipos de Enseñanza Individualizada Asistida, y la Tutoría entre Iguales. Las conclusiones indican la eficiencia de los aprendizajes que ponen en marcha estrategias cooperativas. El aprendizaje cooperativo, por tanto, ayuda a establecer relaciones sociales, ayuda a respetar a los demás y sus intereses, sus aportaciones y puntos de vista (Mérida, 2003), aparte de incrementarse el aprendizaje (Aguiar y Breto, 2006; Ojea, López y Fernández, 2000). Además estos autores han encontrado que se fomenta el pensamiento metacognitivo: la reflexión sobre el propio pensamiento, las actitudes y la responsabilidad; y el conflicto sociocognitivo: resolución de controversias y la autorregulación del lenguaje (Aguiar y Breto, 2005; Mérida, 2003).

2.2.2 Últimas investigaciones realizadas sobre aprendizaje cooperativo

Tal y como resume León (2002), una parte importante de las investigaciones que se han realizado últimamente están relacionadas con las consecuencias del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento en una materia en concreto. Asimismo, existen otras investigaciones que tratan cuestiones metodológicas sobre el uso del aprendizaje cooperativo. Otro aspecto que se estudia es la formación del profesorado. Finalmente, existe un notable interés sobre los efectos del aprendizaje cooperativo sobre la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En España, la mayoría de las investigaciones analizan los resultados y consecuencias del uso del aprendizaje cooperativo sobre diferentes aspectos académicos, afectivos y sociales:

- 1) El rendimiento en materias específicas (Meza, Pérez, 2011; Soto, Vicente, Cansado y Gacto 2011; M. Marín A.J. García 2011)
- 2) El aprendizaje de las matemáticas (Pons, et a. 2008)
- 3) La educación física (Velázquez Callado 2012)
- 4) El aprendizaje musical (J Vidal, D. Duran y M. Vilar 2010)
- 5) Estudios sobre problemas sociales y de conducta (León, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. 2012)
- 6) El aprendizaje de valores (Echeita y Ainscow, 2011)
- 7) Estudios sobre la implantación del aprendizaje cooperativo (Torrego García 2012; Pujolàs Maset 2012)
- 8) Estudios de metodología (Pujolàs Maset 2009; Domínguez, Prieto, Álvarez, 2012; Barba, Martínez 2012)
- 9) La formación del profesorado (B. León, et al. 2011; Pérez Sánchez, et.al 2009)
- 10) Estudios sobre integración escolar (Pujolàs Maset 2012)

A nivel internacional encontramos que las últimas investigaciones que se han llegado a cabo abarcan aspectos fundamentalmente relacionados con el rendimiento y con la metodología.

- 1) El rendimiento en determinadas disciplinas (Yan Jin 2012; Oloyede, et al. 2012; Krause R. Stark 2009)
- 2) La influencia en la motivación (Sears y Pai 2012; Geier y Bogner 2011)
- 3) Estudios de metodología (Krishnan 2010; L.Tarhan 2012; Sharan 2008; A.Saltarelli, C. Roseth, C. Glass 2012; L.Kupczynski, MA. Mundy, J. Goswami 2012)
- 4) Estudios sobre valores (Shimazoe y Howard 2010)

Dentro del campo de investigación en torno al aprendizaje cooperativo en la enseñanza de segundas lenguas, el número de estudios es abundante,

algunos de ellos son: Gunderson y Johnson (1980), Berajano (1987,1994), Bassano y Christison (1988), Jacobs (1988, 1998), Coelho, Winer y Olsen (1989), Christison (1990), Bennett, Rolheiser-Bennett y Stevahn (1991), Coelho (1992), Kessler (1992), Magelsdorf (1992), McDonell (1992a, 1992b), Nunan (1992), High (1993), Debolt (1994), Jacob, Rottenberg, Patrick y Wheeler (1996), Crismore y Salim (1997), Jacobs, Gilbert, Lopriore, Goldstein y Thiragarajali (1997), Putnam (1997), Crandall (1999), Lopriore (1999), Almarza (2001).

Como podemos observar existen algunas investigaciones tanto a nivel nacional como a nivel internacional que se han interesado por el mismo tema de estudio de la presente Tesis, es decir, el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque lo novedoso de este trabajo es que la población en la que se basa el trabajo de investigación es la infancia. Por tanto, entendemos que puede aportar nuevo conocimiento y entendimiento de los efectos del uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas en la infancia en este momento actual en el que se ha dado tanta relevancia a este tema.

2.3 Principales estructuras sociales de aprendizaje

2.3.1 El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo

No hay que confundir el aprendizaje cooperativo con otras formas de aprendizaje grupal, ya que un aprendizaje en grupo no tiene por qué ser un aprendizaje cooperativo. Como señala Ovejero (1990), todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo el aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo.

Según Morton Deutsch (1949a, 1949b, 1962), una situación social cooperativa sería aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o los logros de sus objetivos, de este modo un individuo conseguiría su objetivo sólo

si el resto del grupo también lo consigue. Por ello los miembros del grupo tenderán a cooperar entre sí para realizar sus tareas.

Tradicionalmente en la escuela se han usado otra serie de estructuras sociales como son: el aprendizaje individualista y el competitivo.

Una situación competitiva de aprendizaje se produce cuando los estudiantes trabajan unos en contra de otros para lograr una meta que sólo uno o unos pocos pueden conseguir. Este tipo de estructura social fomenta la interdependencia negativa entre las personas, así, la persona percibe que sólo puede conseguir la meta si otros no la consiguen.

Por otra parte, una situación de aprendizaje con una estructura social individualista es aquella en la que no hay ninguna relación entre los logros que cada estudiante alcanza. Así, cada estudiante puede conseguir los objetivos de forma independiente al resto de los compañeros. Aquí, el beneficio es sólo personal, sin influir que el resto consiga los objetivos o no.

A continuación se muestran los posibles pensamientos y sentimientos asociados a los tipos de interacción en clase (Prieto, 2007):

Tipos de interdependencia social	Competición (interdependencia negativa)	Posibles pensamientos y sentimientos asociados
		<ul style="list-style-type: none"> - Ser más que los otros, realizar la actividad mejor que ellos. - Alcanzar el éxito para que los demás no lo alcancen. - Tener sentimientos positivos por ganar y por el hecho de que otros pierdan. - Valorar a otras personas en función de las veces en las que logran éxitos. - Construir la autoestima en función de las victorias conseguidas. - Sentirse motivado por el hecho de ganar y no tanto por el deseo de aprender.

	<p style="text-align: center;">Individualismo (ausencia de interdependencia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar un fuerte interés por los propios resultados. - Mantener un esfuerzo sostenido para conseguir las propias metas. - No preocuparse por el hecho de que otros ganen o pierdan; los productos ajenos no tienen consecuencias para el desempeño personal. - Manifestar cierto interés por otras personas que se perciben similares a uno mismo en su forma de proceder para lograr el éxito y no tanto por aquellas que no son tan afines.
	<p style="text-align: center;">Cooperación (interdependencia positiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar el beneficio común al grupo y no únicamente el personal. - Aunar esfuerzos para alcanzar una meta compartida. - Facilitar, promover, potenciar el éxito de los otros. - Valorar la contribución de los demás al éxito de uno mismo. - Conceder valor a todos y cada uno de los iguales; toda persona tiene cualidades. - No restar valor a las personas ni a uno mismo a pesar de posibles fracasos. - La meta es aprender, y no tanto ganar. - Valorar la diversidad como fuente de recursos para entre todos aprender mejor.

Cuadro 2.1: Posibles pensamientos y sentimientos asociados a los tipos de interacción en clase (Prieto, 2007).

Otra cuestión a debatir es la conveniencia de utilizar de forma combinada las tres metodologías, cooperativa, competitiva e individualista, puesto que se ha encontrado que existen ventajas conforme a los objetivos que se persigan. Con respecto a la competitiva se ha encontrado que es bastante ventajosa para ciertos alumnos aunque puede resultar muy perjudicial para otros. Por ello, no hay que descuidar que una competición inapropiada puede traducirse en múltiples consecuencias negativas.

“Los estudiantes deberían ser capaces de competir con placer, de trabajar individualmente en una tarea hasta completarla, y cooperar eficazmente con otros para solucionar problemas” (Ovejero, 1990 p.166).

De manera que se podría afirmar que los estudiantes necesitan conocer las tres metodologías porque todas ellas formarán parte de su aprendizaje, y un buen conocimiento y dominio de su uso apropiado puede resultar muy ventajoso.

Cabe destacar que la competición intergrupala posee grandes ventajas cuando es realizada en unas condiciones apropiadas, por lo que se requiere la cooperación entre los grupos de trabajo. Pero siempre hay que tener presente que la competición no debe resultar un fin sino un medio en el aprendizaje.

Tal y como menciona Johnson (Johnson y Johnson, 1987, p.20) conviene integrar las tres estructuras de meta adecuadamente, y para ello se puede hacer lo siguiente:

Primero, asignar a los estudiantes a grupos heterogéneos cooperativos.

Segundo, proporcionarle a cada miembro del grupo una asignación individual de aprendizaje total que debe conseguir el grupo.

Tercero, darle a cada grupo una asignación cooperativa de material a aprender.

Cuarto, llevar a cabo un certamen o torneo competitivo entre los estudiantes sobre el material que han aprendido.

Quinto, pasar antes una prueba de rendimiento individual para cada estudiante y determinar una puntuación grupal sobre la base de la ejecución de todos los miembros del grupo.

2.3.2 El aprendizaje colaborativo Vs aprendizaje cooperativo

El aprendizaje colaborativo es un tipo de aprendizaje en el que los estudiantes forman grupos para realizar tareas de aprendizaje, al igual que el aprendizaje cooperativo. Está centrado en la interacción de sus miembros y en lo que cada uno puede aportar al grupo. Como indican Johnson y Johnson (1998) “el aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia”.

En el aprendizaje colaborativo se busca que la autoridad sea compartida, y se acepte la responsabilidad y las opiniones de otros miembros. Así, Gros (2000) señala “lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración”. En esta modalidad de aprendizaje es el grupo el que toma las decisiones de la forma de realizar la tarea, los procedimientos que se deben adoptar, cómo se realiza la división del trabajo y qué tareas se deben realizar para conseguir alcanzar los objetivos.

Desde este enfoque se busca que el alumno desarrolle las habilidades personales y sociales, consiguiendo que cada integrante del grupo se sienta responsable tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros (Lucero, Chiarani, Pianucci, 2003).

El profesor debe encargarse de diseñar la propuesta, definir los objetivos, proporcionar los materiales de trabajo, ejercer de mediador cognitivo, y supervisar el trabajo de los grupos. Pero la responsabilidad del aprendizaje será de cada grupo de alumnos pues ellos serán los que tomen las decisiones para organizar y buscar las estrategias más adecuadas para resolver las tareas.

Las diferencias principales entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo son tres:

- 1) El aprendizaje colaborativo tiene como objetivo que cada estudiante desarrolle nuevas ideas y se consiga crear un todo con los otros miembros del grupo.
- 2) En el aprendizaje colaborativo el profesor propone una actividad y realiza la actividad de guía, pero son los alumnos los responsables de sus resultados, ellos deben distribuirse la tarea y los roles dentro del grupo.
- 3) En el aprendizaje colaborativo es necesaria una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes (Brufee, 1995). En cambio el aprendizaje cooperativo se puede utilizar con alumnos heterogéneos en cuanto a sus capacidades.

2.3.3 Diferencias entre el aprendizaje en grupos cooperativos y en otro tipo de grupos

La primera cuestión que debe estar clara es lo que es un grupo de aprendizaje cooperativo, porque como ya se ha mencionado, no todos los grupos tienen por qué ser cooperativos. Un grupo cooperativo es aquel formado por una serie de miembros que están comprometidos con el objetivo común de mejorar el aprendizaje de todos sus miembros.

Como señalan Johnson y Johnson (1999), los grupos de aprendizaje cooperativo poseen unas características que los definen:

- El tener como objetivo grupal la optimización del aprendizaje de todos los miembros, éstos persiguen alcanzar algo más allá de sus éxitos individuales, todos están comprometidos, y asumen que su éxito es el de sus compañeros.

- Cada miembro del grupo considera a sí mismo y a sus compañeros responsables de realizar un trabajo de alta calidad y de alcanzar los objetivos generales del grupo.
- Producen resultados por medio del esfuerzo y de la aportación conjunta, ayudándose y estimulándose para facilitar el éxito de cada uno.
- El grupo recibe entrenamiento en el desarrollo de las habilidades sociales y se espera que las usen para coordinar sus esfuerzos y conseguir los objetivos, aceptando la responsabilidad del liderazgo.
- Se realiza una evaluación del logro de sus objetivos y cómo es su funcionamiento conjunto.

Si se comparan los grupos de aprendizaje cooperativo con los grupos tradicionales de trabajo se pueden observar notables diferencias.

Los grupos de aprendizaje cooperativo están basados en una interdependencia positiva entre sus miembros, teniendo metas estructuradas de tal manera que los estudiantes tengan que interesarse por el rendimiento de cada uno de los miembros del grupo, cosa que no se da en las técnicas tradicionales de grupo.

Asimismo, en los grupos de aprendizaje cooperativo existe una responsabilidad individual, teniendo que ser evaluado cada miembro por el dominio de la tarea encomendada, así tanto los miembros del grupo como cada miembro tiene información del rendimiento que está desarrollando cada uno, en cambio en el aprendizaje tradicional en grupos se tiende más a una evaluación colectiva.

Los grupos de aprendizaje cooperativos son heterogéneos, mientras que los grupos tradicionales de aprendizaje son homogéneos; el liderazgo de los grupos de aprendizaje cooperativo está compartido entre todos los miembros, y por tanto, la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo, por el contrario en los grupos tradicionales suele haber un líder. Esta responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro es compartida por lo que el grupo presionará a todos los miembros para que cada uno alcance los objetivos que

se le han asignado, en cambio, en los grupos tradicionales existe libertad de ayudar o no, lo que puede dar lugar al fenómeno de la holgazanería social, que como ya se ha mencionado con anterioridad consiste en que puede darse dentro del grupo el caso de que algunos miembros no trabajen y se aprovechen del trabajo de los demás.

Entre los objetivos de los grupos cooperativos se encuentra el que cada uno de los miembros llegue a aprender lo máximo posible y que existan unas relaciones de trabajo entre ellos, sin embargo, el objetivo en los grupos tradicionales queda reducido a completar la meta.

Durante el aprendizaje cooperativo los estudiantes están aprendiendo una serie de habilidades sociales que son necesarias para trabajar en equipo y colaborar, sin embargo en los grupos tradicionales estas habilidades se dan por supuestas.

En los grupos de aprendizaje cooperativo se espera del profesor que se implique, analice los problemas y dé una retroalimentación sobre el trabajo que hacen, pero en los grupos tradicionales el profesor sólo interviene en algunos momentos.

Así, el profesor estará atento a los procedimientos que se utilicen para trabajar en los grupos cooperativos, mientras que en los grupos tradicionales no interesa tanto la forma de trabajar sino el resultado (Ovejero, 1990).

Una cuestión diferente, es el agrupamiento cuando se trabaja en grupos cooperativos. Este factor es determinante para que los grupos puedan desarrollar su tarea eficazmente. Pero existen una serie de problemas a la hora de diseñar los grupos. Por un lado, podemos agrupar a los alumnos formando grupos homogéneos o, por el contrario, formar grupos heterogéneos. Se ha comprobado que los grupos heterogéneos, ya sea en sexo, capacidad, etc., son más eficaces.

Los motivos por los que utilizar los grupos de aprendizaje cooperativo son diversos. La mayoría de las actividades humanas requieren de una coordinación de muchos individuos para alcanzar una meta común, esta interdependencia debería ser fomentada desde la escuela, para formar hombres y mujeres que verdaderamente sean competentes trabajando en grupo, para más tarde aportar estas experiencias en beneficio de la sociedad (Ovejero, 1990).

Con respecto al rendimiento, se ha demostrado que se obtienen resultados mejores en aquellos grupos en los que el trabajo se hace de forma cooperativa. Una razón de estos buenos resultados es que se aprende más enseñando que aprendiendo.

También en cuanto al reparto de la carga del trabajo entre los miembros del grupo cooperativo, observamos que los miembros, al ser heterogéneos, pueden realizar diferentes tareas que impliquen diferentes niveles de complejidad, pero que sean complementarias al trabajo de cada miembro, y por tanto necesarias.

Mientras en los grupos tradicionales existe una baja interdependencia, puesto que los miembros sólo se responsabilizan por sí mismos, y el acento está puesto en el desempeño individual, en cambio en los grupos de aprendizaje cooperativo existe una alta interdependencia positiva, los miembros son responsables del aprendizaje tanto propio como ajeno, y el acento está puesto en el desempeño conjunto.

En los grupos tradicionales la responsabilidad sólo es individual, pero en los grupos cooperativos alcanza a todos, es grupal e individual, así sus miembros se consideran responsables de la calidad del trabajo alcanzado.

Las tareas se discuten con poco compromiso por parte del otro en el aprendizaje en grupos tradicionales, por el contrario, en los grupos cooperativos los miembros favorecen el éxito del otro (Ovejero, 1990).

La designación del líder en los grupos tradicionales es arbitraria y éste debe dirigir la participación de los miembros, ignorándose el trabajo en equipo. Algo completamente diferente ocurre en los grupos cooperativos, porque en este caso todos los miembros tienen responsabilidades de liderazgo, por tanto es fundamental el desarrollo de las habilidades de trabajo en grupo.

Finalmente, hay una ausencia de procesamiento grupal de la calidad del trabajo y sólo se recompensan los logros individuales en los grupos tradicionales. Por contra, en los grupos cooperativos el grupo procesa la calidad del trabajo y su funcionamiento como equipo, y existe una mejora continua (Johnson y Johnson 1999).

2.3.4 El aprendizaje cooperativo en la escuela

La importancia de la cooperación dentro del desarrollo del ser humano no se ha trasladado a la escuela hasta hace unos pocos años. Los valores cooperativos se están empezando a desarrollar en la enseñanza debido a su trascendental importancia en el desarrollo integral de la persona. En la escuela, a través del aprendizaje cooperativo, los alumnos trabajan juntos de tal forma que mejoran su aprendizaje y el de sus compañeros. Los alumnos están convencidos de que pueden lograr sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes del grupo llegan a alcanzarlos (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1989).

La escuela como institución, cuya misión es la transmisión y adquisición de conocimientos, ha optado tradicionalmente por un enfoque individualista o competitivo, lo cual es una incoherencia puesto que la educación es un fenómeno básicamente social y no ha de ser considerado como un fenómeno individual.

Para corregir esta deficiencia del sistema educativo se ha propuesto desde los últimos años el aprendizaje en grupo y sobre todo el aprendizaje

cooperativo. El aprendizaje cooperativo es una técnica psicosocial de aprendizaje que se basa en la gran importancia que posee la interacción social (Ovejero, 1990).

Después de haberse hecho numerosos estudios y haber obtenido unos resultados incuestionables sobre el aprendizaje cooperativo en la escuela, se puede concluir que a través de él se obtienen mejores resultados que con otras técnicas de aprendizaje.

Estos resultados se producen por una serie de cuestiones que aunque resulten obvias es necesario citar: por un lado la motivación intrínseca (motivación generada por la realización de la tarea en sí misma) mejora sustancialmente, las relaciones entre los estudiantes mejoran también, las estrategias de procesamiento son de mayor calidad, y a través de esta técnica el alumno debe desarrollar mejor su sesión oral puesto que para trabajar operativamente el alumno tendrá que explicar a sus compañeros aquello que él haya tenido que estudiar. Así, al tener que explicar aquello que ha aprendido debe dominarlo mejor y utilizar estrategias cognitivas cualitativamente mejores que ante un simple examen escrito. Estas mejoras no sólo se producen en determinados alumnos, sino que todo el grupo experimenta resultados mejores (Ovejero, 1990).

Tradicionalmente se le había dado una importancia clave a la relación que se establece entre el profesor y el alumno, pero en el aprendizaje cooperativo obtiene mayor relevancia la relación entre los alumnos, puesto que estas relaciones interpersonales van a determinar el tipo y la calidad del conocimiento generado.

El trabajo realizado por estos grupos deber ser el fruto de su interacción y de las relaciones que establecen entre ellos, pero asegurando que el resultado de cada una es el resultado del trabajo de todo el grupo.

Otro aspecto que cambia en el arbitraje cooperativo es el papel del profesor, puesto que pasa de ser el protagonista durante las clases

tradicionales en las que se establecía una relación unidireccional y en la que los estudiantes se encontraban como agentes pasivos, a ser a asesorar al grupo, cuya función es más bien orientar a los grupos, preparar el material y la planificación, y gestionar junto con los grupos las dinámicas que se den durante la clase.

El ambiente cooperativo favorece que los alumnos creen expectativas positivas sobre los demás, adaptándose al mismo tiempo a las expectativas que los otros tienen sobre él. En este clima escolar, ya no hay lugar para los efectos perniciosos que a veces se han dado en el aula, por ejemplo, el efecto Pigmalión, que se trata del hecho de que las expectativas negativas que podía tener un profesor hacia un alumno al final se cumplían si este alumno se hacía consciente de ellas (Díaz-Aguado, 1986).

Otro punto importante, es la forma de evaluación, esto es, cómo se evaluará el rendimiento de los alumnos, la cantidad del trabajo realizado por el profesor y con los alumnos. Se ha observado que es más ventajoso si se recompensa al grupo por el rendimiento de cada alumno, de esta manera los alumnos simplificarán más y se evitará la holgazanería social, que se refiere a la estrategia empleada por algunos alumnos dentro del grupo para delegar sus responsabilidades en el grupo y de esta manera no realizar el trabajo encomendado (Latane, Willians y Harkins, 1979). Existen otras técnicas en las que se evalúa el rendimiento del grupo contra otro grupo, de esta manera los miembros del grupo competirían con los miembros del otro grupo, de tal forma que cada alumno sería evaluado con respecto a su rendimiento, por tanto, como vemos en esta técnica se mezclan las técnicas cooperativas con las estrategias competitivas.

La dinámica en otras técnicas puede ser distinta, por ejemplo, el profesor puede presentar inicialmente el tema y trabajar el material en grupo, y luego se examinarán individualmente. Puede que incluso los alumnos sean los que se distribuyan la tarea y el material, de esta forma cada estudiante preparará la parte que le toca, más tarde cada uno tendrá que exponer su parte al grupo, así se conseguiría que todos aprendieran el tema propuesto.

El aprendizaje cooperativo está siendo hoy en día implementado en las escuelas de diferentes países, Estados Unidos, Gran Bretaña, Noruega, Suecia, Israel, Canadá y Australia entre otros.

En muchos lugares de España, se están implementando técnicas de este tipo pero se está haciendo de formas distintas, por ejemplo, hay personas que están haciendo aprendizaje grupal creyendo que hacen aprendizaje cooperativo, pero no ponen las condiciones suficientes para ello, por tanto, sólo puede ser considerado trabajo en grupo pero no trabajo cooperativo, porque no olvidemos que todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990).

En pleno siglo XXI la implementación del aprendizaje cooperativo en las escuelas es un hecho que tras muchos estudios y una demostrada eficacia de esta técnica, no sólo para objetivos de socialización, sino también para objetivos de aprendizaje, resulta vital de cara a afrontar los retos que reclaman las actuales sociedades.

En el fondo, las técnicas de aprendizaje cooperativo lo que hacen es aprovechar una tendencia natural que hay en el ser humano que es la tendencia a interactuar no de forma competitiva, sino de forma cooperativa, porque nuestra especie siempre ha tenido que cooperar para poder sobrevivir, para poder resolver los problemas, que en solitario son mucho más difíciles de resolver. Lo que no es natural es el sistema que se sigue normalmente en las aulas, en el que el alumno no tiene ningún papel más que de receptor pasivo, cualquier interacción entre los alumnos se intenta reprimir, porque se considera ruido, eso es lo que no es natural. Entonces, lo que han hecho los psicólogos sociales es reconocer, desde hace ya bastante tiempo que estas tendencias naturales se pueden aprovechar, no sólo para fomentar el aprendizaje de conocimientos, sino también para mejorar las relaciones tanto interpersonales como intergrupales de los alumnos (Ovejero, 1990).

El aprendizaje en grupos cooperativos es una técnica privilegiada para afrontar los problemas sociales y educativos que plantea la creciente pluralidad cultural y étnica de las sociedades actuales de Occidente, lo cual es una razón trascendental para su adopción, entre otros motivos porque de esta manera los alumnos aprenden a entender que hay personas diferentes con las que es posible colaborar, y de esta manera llegar a entender que ser diferente no significa ser ni peor ni mejor.

2.4 Marco teórico del aprendizaje cooperativo

2.4.1 Antecedentes

Los principios de cooperación aunque puedan resultar como algo novedoso, lo cierto es que existen numerosos casos en los que a lo largo de la historia se ha utilizado en diversos contextos. Así, se observan ciertas premisas de estructuras pedagógicas de aprendizaje cooperativo observadas por Comenius (1592-1670), planteando la necesidad de ayudar a los nuevos estudiantes, todas la veces que fueran necesario, puesto que entre iguales se es menos tímido y no se pasa vergüenza de explicar las cosas y de hacer preguntas.

Bajo el periodo de la Restauración, la enseñanza mutua tenía como finalidad aligerar la tarea del profesor por una delegación de la autoridad pedagógica a los estudiantes mayores o más avanzados. Se trataba de un método de enseñanza en el que se recurría a monitores encargados de aprender la lección del día antes de la hora para repetírsela a sus compañeros.

Otro de los primeros autores que, aunque de forma indirecta, plantea la necesidad de una educación en la que el estudiante se desarrolle libremente y de una forma natural es J.J. Rousseau. En su obra referida a la educación, Emilio, propugna que los estudiantes deben de ser considerados bajo un principio de igualdad. Criticó tanto el fuerte individualismo educativo, como el

irracional y absurdo sistema de su tiempo, así como siempre mostró un rechazo radical a la competición.

Otro autor que puede ser considerado como un antecedente del aprendizaje cooperativo es F. Ferrer i Guardia que fue el fundador de la llamada Escuela Moderna. Esta escuela no puede ser considerada como una escuela de aprendizaje cooperativo, pero sí que tenía algunas características propias del aprendizaje cooperativo, por ejemplo, la ausencia de competición, el principio de solidaridad o apoyo mutuo entre compañeros pasando el alumno a ser educador de sus compañeros, lo cual es una de las características fundamentales y responsables de la eficacia del aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990).

Relacionado con este cambio de mentalidad en la escuela encontramos la figura de Freinet, cuyo concepto de educación posee una característica principal que es la cooperación entre maestros, entre alumnos, y de ambas partes entre sí. Así, en la escuela de Freinet la clase empieza con una lectura de textos en voz alta a toda la clase para después ser discutidos colectivamente, escogiendo aquel que resulte mejor para el trabajo que se busca, esta forma de trabajar constituirá un centro de interés real para la jornada escolar. Asimismo, los alumnos desarrollan un trabajo individual, con ayuda de fichas autocorrectivas, lo que tiene la ventaja de adaptarse al ritmo personal de aprendizaje, sin frenar el ritmo de la clase. Los alumnos deciden semanalmente el plan escolar, con unos objetivos a alcanzar, pero cada alumno se planificará según su ritmo. Éste método comparte con el aprendizaje cooperativo dos importantes características: la responsabilidad individual y la libertad colectiva. También es cierto que los conflictos que se puedan dar deben ser solucionados por el grupo y con propuestas comunes. Como se puede ver, en la escuela de Freinet la cooperación está dirigida más entre el maestro y el alumno, y no tanto entre los iguales, esto es debido a que este método tenía como objetivo fundamental evitar el autoritarismo del profesor (Ovejero, 1990).

2.4.2 El interaccionismo simbólico

Por otro lado, tenemos la visión aportada desde el interaccionismo simbólico, con uno de sus mayores representantes G.H.Mead. Asimismo, otros representantes de este movimiento, entre ellos Lewin, concebían al grupo como un todo dinámico cuya definición debería estar basada en la interdependencia de sus miembros (Ovejero, 1990).

Más tarde, Solomon Asch, afirmaba textualmente (Asch, 1968, p. 169) que “el hecho capital en torno a la interacción social es que los participantes se hallan en un campo común, y se dirigen unos a otros, que sus actos se interpretan y por tanto se regulan recíprocamente”.

Pero es básicamente Mead quien estudia a fondo este tema e influirá en los estudios que se hagan sobre aprendizaje cooperativo. De este modo, la conciencia de uno mismo se crea durante la vida interactiva y comunicativa de la persona. Y este proceso se lleva a cabo gracias al lenguaje. Vigotsky y Mead confluyen en la idea de este último sobre el principio de la sociogénesis de las formas superiores de la conducta, en el que se afirma que llegamos a ser nosotros mismos a través de los demás (Ovejero, 1990).

2.4.3 Piaget

Más adelante, encontramos otros fundamentos teóricos, psicológicos y psicosociales del aprendizaje cooperativo. Es con Piaget y la escuela de Ginebra donde se enfatiza las grandes ventajas que posee la interacción entre compañeros para el desarrollo cognitivo, debido sobre todo a los conflictos socio cognitivos que se dan durante la interacción. A través de la necesidad de confrontar los puntos de vista, a causa de la exigencia de una creatividad grupal común, el aprendizaje cooperativo se convierte en un aprendizaje con mejores resultados para el desarrollo del estudiante. Según Mugny y Doise (1983), las razones principales que explican la eficacia del conflicto sociocognitivo en el desarrollo cognitivo se pueden resumir en: el niño se da

cuenta de que existen respuestas diferentes a las suyas, otra persona puede proporcionarle las indicaciones necesarias para crear un nuevo instrumento cognoscitivo y este conflicto sociocognitivo incrementa las posibilidades de que el niño sea un agente activo cognoscitivamente (Ovejero, 1990).

Como dice Piaget (1972, p8) la formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios y un entorno estimulante; la formación de las operaciones necesita siempre un entorno favorable a la cooperación, esto es, a las operaciones que se realizan en común.

El origen de las estructuras cognitivas será resultado de una incesante actividad por estructurar la realidad que se desarrollará a través de coordinaciones interindividuales. Por tanto, lo que resulta interesante del trabajo en común es la oportunidad que proporciona para interactuar con los otros y las consecuencias tan positivas que ello tiene en el desarrollo cognitivo de los participantes.

2.4.4 Vygotsky

El siguiente autor para comprender los fundamentos del aprendizaje cooperativo es Vygotsky, y los estudios realizados por la escuela soviética. Para Vygotsky, el conocimiento se fundamenta en las relaciones sociales. Como ya observan Leontiev y Luria (1968, p. 365), el aprendizaje se da en el transcurso de la interacción con otras personas, así esta interacción y el proceso de enseñanza conforman el desarrollo del niño, creando nuevas formaciones mentales y desarrollando procesos mentales superiores. Por tanto, vemos que para Vygotsky el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual tienen como origen la interacción social, a través del proceso de interiorización que implica (Ovejero, 1990). Por tanto, la teoría de Vygotsky se construye en la base de que para entender el desarrollo del niño hay que conocer el medio social en el que este niño se encuentra.

Como se puede observar la manera en que la interacción influye en el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar no es sólo a través de la confrontación de puntos de vista divergentes, tal y como postulaban desde la escuela de Ginebra.

Asimismo, la hipótesis del conflicto sociocognitivo, tiene otras limitaciones, puesto que, encuentra dificultades para describir los mecanismos psicológicos responsables de la influencia ejercida por la interacción y la comunicación entre compañeros sobre la adquisición y utilización del conocimiento.

Para entender qué mecanismos psicológicos median entre la interacción entre alumnos y los procesos cognitivos implicados en las tareas de aprendizaje escolar se requieren tres condiciones: observar la evolución de las pautas interactivas establecidas entre los participantes, observar la forma en que evoluciona el proceso de realización de la tarea y, posteriormente, observar cómo se coordinan y se condicionan mutuamente ambos aspectos (Coll, 1984, pp. 131-132). Es a través de los llamados análisis micro-genéticos como se consiguen estas observaciones (Wertsch y Stone, 1978; Zichenko, 1981, etc.).

Hay una novedad en el enfoque de Vygotsky que es la estrecha conexión que se presume entre el desarrollo intelectual y el cognitivo, y la interacción social. Aunque esto ya se había señalado por Piaget, la naturaleza de la explicación es diferente, así se puede ver en la formulación de Perret-Clermont y sus colegas, heredera de la teoría de Piaget, la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación, así se ve como el proceso es del interior al exterior. En cambio para Forman y Cazden, que están basados en las ideas de Vigotsky, la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que lo hace posible (Coll, 1984, p. 132).

De esta manera vemos que para Vigotsky el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje creando el área de desarrollo potencial, aún más importante, lo esencial del aprendizaje es que genera este área de desarrollo potencial, naciendo, estimulando y activando en el niño un conjunto de procesos internos de desarrollo dentro del marco de interrelaciones con otros, que posteriormente serán interiorizados y se convertirán en adquisiciones del niño (Vygotsky, 1973, p. 37). Hay que recordar que todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: primero en las actividades colectivas, en las actividades sociales, esto es, como funciones intersíquicas; segundo, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, es decir, como funciones intrapsíquicas.

Así, podemos afirmar que la cognición tiene un origen social, a través de las interacciones sociales el niño aprenderá a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y las directrices de los otros, produciéndose un proceso de interiorización mediante el que conoce o hace con ayuda de ellos, se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (Ovejero, 1990).

Un elemento que tiene un papel primordial es el lenguaje en el transcurso de la interacción social. El lenguaje tiene una función reguladora clara de los procesos comunicativos puesto que cuando se pretende comunicar algo a los demás se debe reconsiderar y reanalizar lo que se quiere comunicar. En el proceso de interiorización se pasa de la regulación externa social través del lenguaje con los demás, a la regulación interiorizada, individual, intra psicológica, de los procesos primitivos mediante el lenguaje interno.

Para Vygotsky los procesos mentales superiores son inherentemente sociales y el contexto cultural es el que media entre ellos. La unidad de análisis, por tanto, debe ser la actividad social. El desarrollo mental humano convertiría las relaciones sociales en funciones mentales (Vygotsky, 1981).

Establece una Ley Genética General del Desarrollo Cultural que dice así: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos

planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico” (Vygotsky, 1979, 1981, p.163). Dentro de su Ley Genética General del Desarrollo Cultural destacan dos conceptos centrales de su obra: la internalización y la zona de desarrollo próximo (Ovejero, 1990).

- a) La internalización es concebida “como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno” (Wertsch, 1988, p.78). Como plantea Pichon (1988), la internalización es “la reconstrucción interna de una actividad externa”. Así, el desarrollo se produciría con una regulación de orden interpsicológico, dada en un medio social, transformándose en una regulación intrapsicológica.
- b) La zona de desarrollo próximo (ZDP) Vygotsky la define como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Wertsch, 1988, p.84). De este modo, se entiende que la ZDP sería aquel espacio existente entre lo que el niño puede hacer sólo, correspondiente a la zona de desarrollo real, y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de los demás, o zona de desarrollo potencial.

Tal y como Tudge y Rogoff (1995, p.105) afirman: “durante la interacción social en la zona de desarrollo próximo, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que los que es capaz de resolver independientemente, y al hacerlos, practica habilidades que internaliza para progresar en lo que puede hacer solo”. Es a través de la interacción con otros, como el niño va desarrollando las capacidades cognitivas, como se va entrenando en nuevas capacidades y como va perfeccionando las habilidades. Por tanto en el aula, y a través del aprendizaje cooperativo, los niños interactúan entre ellos, desempeñando en ocasiones el papel mediador para otros compañeros, o sirviéndose de otros para llegar a ser más competentes. Si los niños deben interiorizar estas nuevas habilidades el aprendizaje

cooperativo proporciona un excelente método para que los grupos de trabajo cooperativo se conviertan en zonas de desarrollo próximo (Ovejero, 1990).

Además, por medio del aprendizaje cooperativo se establece una nueva comunicación que es multidireccional, puesto que se permite que los alumnos se comuniquen entre ellos, produciéndose los conflictos sociocognitivos de los que surge el progreso individual.

Se ha constatado que cuando son los propios alumnos los que median entre el conocimiento y sus compañeros se producen mejores resultados que si el mediador sólo fuera el profesor, puesto que la distancia psicológica existente entre los iguales es menor que la que puede haber entre el profesor y el alumno (Good y Brophy, 1997; Gómez, 1998). Existe una clara asimetría en las relaciones comunicativas que se dan entre el profesor y el niño, pero que se vuelven simétricas cuando la comunicación se produce entre alumno-alumno (Gómez, 1998).

Resumiendo, para Vigotsky la base del conocimiento es fundamentalmente social, teniendo lugar el aprendizaje durante la interacción con otras personas. Como el mismo Vigotsky decía (1937, p. 37) “el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño”.

2.4.5 Wallon

Un autor que destacó el papel socializador de la escuela para el niño es Wallon. Sostiene que para que la acción educativa resulte eficaz es necesario conocer profundamente al niño, esto es, su naturaleza, sus necesidades, sus capacidades, su contexto, es decir, conocerlo de forma global e integral. Para

Wallon, los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales del niño están estrechamente relacionados (Wallon, 1987).

Así, concibe la escuela como una institución que juega un papel determinante en el desarrollo social del niño. Al iniciar su etapa escolar, el niño posee unas capacidades intelectuales y una posibilidad incipiente de individualizarse. En su nueva vida social escolar establece nuevas relaciones con su entorno que se refuerzan o debilitan de acuerdo con las experiencias que vaya teniendo. La escuela crea un nuevo medio de interacción que resultará indispensable para su desarrollo. Durante su etapa escolar, desarrolla una personalidad polivalente, lo que le permite participar en diferentes grupos sin realizar la misma función, y desarrollar diferentes papeles, participando activamente en diferentes grupos con la posibilidad de influir operativamente en ellos. Wallon subraya la importancia que las relaciones sociales y las interacciones que el niño establece tienen para su desarrollo y formación (Wallon, 1987).

La escuela influye en toda la personalidad del niño, determinando hasta cierto punto el desarrollo del alumno. La escuela, tradicionalmente, ha ignorado la propia vida del individuo, tanto desde la perspectiva natural, social, libre y universal, de ahí que se repitan sus fracasos en el desarrollo integral de las personas (Wallon, 1987).

La relevancia de Wallon con respecto al aprendizaje cooperativo está en la importancia que da a las relaciones sociales que el niño crea en la escuela y como éstas pueden desarrollarse de una forma integral a través del aprendizaje cooperativo, capacitando el desarrollo integral de la personalidad del niño.

2.4.6 Erikson

Para Erikson los niños se desarrollan en un orden determinado, siguiendo a Piaget. Erikson se centró más en el desarrollo social y como este desarrollo influye en la creación de la identidad personal. Toda su teoría del

desarrollo psicosocial gira entorno a una serie de etapas que pueden tener dos resultados posibles. Según Erikson, si la persona finaliza cada etapa de forma exitosa conseguirá alcanzar una personalidad sana y establecer una serie de interacciones satisfactorias con los demás (Erikson, 1983).

Las etapas de la teoría psicosocial son ocho, referentes a ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales (Erikson, 2000).

La primera etapa corresponde a la de Confianza Básica versus Desconfianza que comprendería desde el nacimiento hasta los 18 meses. En esta etapa el ser humano aprende a confiar en los demás, a base de la consistencia de sus cuidadores. Si esta confianza resulta exitosa el niño ganará confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y será capaz de sentirse seguro. En cambio, si no es capaz de completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por tanto una sensación de temor frente a la inconsistencia del mundo, dando lugar a ansiedad, inseguridad y desconfianza excesiva.

La segunda etapa es la de autonomía frente a vergüenza y duda. Comprende desde los 18 meses a los tres años. En esta etapa los niños empiezan a afirmar su independencia, se atreven a caminar lejos de su madre, y tomar decisiones con respecto a su alimentación o vestimenta. Si el niño recibe apoyo y ánimo, el niño adquirirá esa independencia, será más confiado y seguro con respecto a sus propias capacidades. Si por el contrario recibe excesivas críticas o no se le permite afirmarse tendrá una mayor inseguridad sobre sus capacidades y se volverá excesivamente dependiente de los demás, careciendo de autoestima.

La tercera etapa es la de iniciativa frente a culpa. Se produce desde los tres a los cinco años. Aquí comienza a planificar sus actividades, inventar juegos e iniciar actividades con otros compañeros. Si se les permite, los niños desarrollarán una sensación de iniciativa, y se sentirán seguros de sus capacidades, lo que les facilitará tomar decisiones. En cambio, si no es así, y no se les deja tomar la iniciativa en actividades, por medio de la crítica o del

control, los niños desarrollan un sentimiento de culpabilidad, y seguirán siendo seguidores de otros. La escuela tiene un papel decisivo para fomentar la iniciativa de los niños, para otorgarles responsabilidad, y precisamente a través del aprendizaje cooperativo los niños pueden desarrollar esta autonomía y seguridad en sí mismos, lo que les permite emprender actividades propias para alcanzar un fin.

La cuarta etapa corresponde a la industrioidad frente a la inferioridad. Los niños desde los 5 a los 13 años comenzarán a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros. Serán capaces de iniciar, continuar y finalizar proyectos, y sentirse satisfechos por ello. De tal forma, los profesores deben permitir a los alumnos construir su propio aprendizaje, porque a través de sus logros también construyen su autoestima y seguridad.

La quinta etapa es la de identidad frente a confusión de papeles. Comienza a los 13 y dura hasta los 21 años aproximadamente. Los niños se vuelven más independientes, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad a partir de sus experiencias. Si se vieran frustrados en este intento de elaborar su propia identidad, se produciría una sensación de confusión con respecto a sí mismos.

La sexta etapa es denominada de intimidad frente a aislamiento, que abarca desde los 21 a los 40 años. Las personas buscan relacionarse de forma más íntima con los demás. Se exploran las relaciones que conducen hacia los compromisos con personas ajenas a la familia. Si se completa con éxito esta etapa se adquirirá la sensación de compromiso, de seguridad y de preocupación por la otra persona dentro de una relación, que puede ser llevada según Erikson (2000) a través de dos formas: afiliación (formación de amistades) y amor (interés profundo por otra persona). Si se evita la intimidad o el compromiso esto puede conducir al aislamiento, la soledad, e incluso, la depresión.

La séptima etapa es la que se llama generatividad frente a estancamiento. Que comenzaría en los 40 y se prolongaría hasta los 60 años.

En esta etapa se establecen las carreras profesionales, las relaciones, se desarrolla la sensación de pertenecer a algo más amplio. Se aporta a la sociedad a través del trabajo y de la familia, y se participa en actividades y organización de la comunidad. Si no se alcanza esta etapa puede provocar una sensación de empobrecimiento personal, con una sensación de llevar una vida monótona y vacía.

La octava etapa es la de integridad del yo frente a desesperación. Correspondería a la última etapa que abarcaría desde los 60 años hasta la muerte. Es una etapa en la que se observa la disminución de la propia productividad. La tarea es la de adquirir la integridad con un mínimo de desesperanza, centrándose en los logros alcanzados a lo largo de la vida. De no ser así, se pueden desarrollar pensamientos de descontento con la vida, que pueden derivar en la depresión

La teoría de Erikson resulta importante para el aprendizaje cooperativo precisamente debido a los dos aspectos básicos que los diferencian de su maestro Freud:

- 1) Por un lado la concepción de que los seres humanos somos seres activos que buscan adaptarse a su ambiente.
- 2) Por otro, por la influencia cultural dentro de su teoría.

2.4.7 Conclusión

Resumiendo, se puede afirmar que existen dos grandes concepciones teóricas sobre la relación que puede existir entre el desarrollo cognitivo de los niños y su participación en interacciones sociales: por un lado los psicólogos soviéticos tales como Vigotsky, Luria o Leontiev, defienden que existe una dependencia directa del desarrollo cognitivo con respecto a las condiciones sociales de producción, y las relaciones sociales que las caracterizan, por el contrario, Piaget y sus seguidores conciben un paralelismo entre las

estructuras subyacentes a las acciones individuales y las interacciones sociales (Ovejero, 1990, p.75-76).

El gran punto de desacuerdo entre Vigotsky y Piaget es aquel referido al egocentrismo, puesto que aunque ambos autores aceptarían la existencia de una fase egocéntrica durante la primera infancia, la interpretación de este fenómeno sería diferente: así para Piaget el egocentrismo es una fase transitoria entre la indiferenciación del pensamiento naciente del niño y una fase auténtica de socialización, mientras que para Vygotsky el lenguaje egocéntrico sería el inicio de la interiorización del diálogo social.

Como ya se ha señalado, la interacción social produce el desarrollo cognitivo, permitiendo al niño elaborar nuevos instrumentos cognitivos, los cuales le harán capaz de participar en interacciones sociales más complejas.

Tanto la escuela de Ginebra como la escuela Soviética no tienen por qué ser contradictorias, puesto que por un lado la hipótesis del conflicto puede responder a las cuestiones sobre los efectos positivos que se producen en las situaciones tutoriales o en las situaciones del trabajo en grupo cooperativo, y por el otro lado, la hipótesis de la regulación se puede aplicar a los efectos favorables de la superación de conflictos y controversias conceptuales, así se puede considerar que ambas hipótesis se están refiriendo a mecanismos diferentes.

2.5 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

2.5.1 Introducción

El buen funcionamiento de un grupo depende de una serie de condiciones, y si éstas no se dan surgen las dificultades. Johnson y Johnson (1997) estudiaron estas barreras potenciales para la eficacia grupal. Destacan; la falta de madurez grupal, cuando los integrantes no han tenido suficiente tiempo como para alcanzar la madurez suficiente para funcionar eficazmente;

la respuesta dominante sin actitud crítica, que es un reflejo de la falta de compromiso y participación de los miembros para ofrecer respuestas; el holgazaneo social, que se da cuando algunos miembros reducen su esfuerzo sin que los demás lo perciban; el viajar de polizón, producido cuando los miembros no perciben que sus esfuerzos sean relevantes para alcanzar los objetivos y tienden a realizar menos esfuerzos; la pérdida de motivación por percibir inequidad, como consecuencia de percibir holgazanes sociales en el grupo; el pensamiento grupal, esto es, el evitar desacuerdos y buscar constantemente el acuerdo; la falta de heterogeneidad, al ser grupos excesivamente homogéneos; la falta de habilidades para el trabajo en equipo; y el tamaño inadecuado del grupo, ya que cuantos más miembros haya en el grupo, menor será su participación. Para establecer la cooperación es necesario seguir una disciplina de trabajo. Los componentes esenciales de los esfuerzos cooperativos eficaces son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora cara a cara, el uso adecuado de las habilidades sociales y el procesamiento grupal (Johnson y Johnson 1999, p.115). Sin embargo, en la actualidad el desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido el uso de la técnica de aprendizaje cooperativo sin necesidad de la interacción cara a cara (Jorrín, 2007).

Aunque hay algunos autores (Jolliffe, 2007) que no están de acuerdo en que algunos de estos elementos sean básicos, la mayoría considera que los dos primeros, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son esenciales para que se pueda dar aprendizaje cooperativo.

2.5.2 La interdependencia positiva

Puede ser considerado el elemento más importante dentro del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva es la percepción de que no es posible llegar a aprender a menos que el resto lo haga. Está estrechamente relacionada con las metas que se plantean y que todos los miembros del grupo comparten, así los cada miembro debe saber que no sólo es responsable de su propio aprendizaje, sino además de aquel adquieran el

resto de sus compañeros de grupo. Lograr alcanzar la meta asignada dependerá del trabajo y esfuerzo de todos los miembros del grupo. Cuando los alumnos perciben que son necesitados a la vez que necesitan de los otros, se promueve un sentimiento de tener una meta común. Para conseguir crear este sentimiento de interdependencia positiva entre los alumnos para crearla. Así, se puede conseguir teniendo en cuenta una serie de factores: el reconocimiento colectivo, el uso compartido de recursos, la distribución de roles dentro del grupo, o la división de la tarea, entre las más importantes (Prieto, 2007).

La interdependencia de recompensa, significa que los alumnos comparten las puntuaciones por el trabajo realizado de forma cooperativa.

La interdependencia de recursos, se da cuando los alumnos tienen que interactuar entre sí puesto que disponen de los recursos que todos necesitan para conseguir realizar la tarea.

La interdependencia de roles, en la que los miembros son asignados a unas funciones concretas, así, unos dependen de otros para realizar alguna acción específica.

La interdependencia de tarea, en la que los alumnos deben realizar cada uno su parte porque si no los otros no pueden realizar su parte o hacer partes posteriores. Haría referencia a partes que implican una secuencia, con un orden lógico para alcanzar un resultado de la actividad del grupo.

En el siguiente cuadro Prieto (2007) adapta algunos ejemplos de interdependencia positiva (Jacobs, Power y Wan Inn, 2002, p.38).

Tipo de interdependencia positiva	Ejemplos:
De meta	<ul style="list-style-type: none"> - Completar entre todos los requisitos de la actividad. - Superar la calificación alcanzada en un test grupal anterior.
De recursos	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Si consiguen la meta grupal, los alumnos reciben puntos extra.
De rol	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo de alumnos crea su lema o consigna.

Cuadro 2.2: Ejemplos de interdependencia positiva (Jacobs, Power y Wan Inn, 2002)

El profesor debe asegurarse de que las tareas propuestas requieren de una interdependencia positiva.

Una técnica que es considerada mejor que el resto para conseguir esta interdependencia positiva es la técnica Jigsaw o Rompecabezas, puesto que divide entre todos las tareas de aprendizaje y estructura las interacciones de tal modo que dependen unos de otros para lograr sus objetivos (García, Traver y Candela, 2001).

2.5.3 La responsabilidad individual

La responsabilidad individual consiste en que cada miembro del grupo es responsable para completar su parte del trabajo. Requiere que cada alumno del grupo desarrolle un sentido de responsabilidad personal para aprender y

ayudar al resto del grupo a aprender. Para asegurarse de que se desarrolla esta responsabilidad individual el profesor puede utilizar una serie de estrategias generales (Prieto 2007):

- evaluar individualmente a los alumnos
- proponer un intercambio de ideas, de forma oral o escrita
- pedir a cada miembro del grupo una aportación específica al producto total del grupo
- elegir al azar a un estudiante para que explique lo que ha trabajado el grupo
- asegurarse de que cada uno asume su tarea

Hay que señalar que la responsabilidad individual es fundamental para evitar que algunos miembros del grupo no cumplan con la parte del trabajo que les es asignado. Por ello es necesario asegurarse de que existe responsabilidad dentro de los grupos, así cada miembro contribuirá al éxito del grupo. Para ello, cada miembro debe demostrar públicamente su competencia, al menos dentro del grupo de trabajo. El tener que mostrar el propio trabajo puede influir en la actitud hacia el aprendizaje. Al expresar su parte de trabajo, los alumnos también demuestran las seguridades y las debilidades sobre el material aprendido, les posibilita proponer soluciones, o resolver conflictos (Prieto, 2007). Es precisamente en este momento en el que se produce el conflicto sociocognitivo entre los miembros del grupo puesto que un miembro a otro puede corregirle si considera que está equivocado o corregir sus propios conceptos con la información que le proporciona su compañero, pero sobre todo se está desarrollando el razonamiento y la búsqueda de evidencias y argumentos. Cuando observamos que estrategias utilizan los demás para resolver un problema o explicar algo también estamos aprendiendo.

Asimismo, hay que tener en cuenta lo siguiente “cuando los alumnos enseñan a otros compañeros, yo mismo aprendo nuevas formas de comunicar conceptos. Los estudiantes tienen su modo particular de explicarse las cosas, y a veces pueden resultar más eficaces que los propios profesores” (Jacobs, Power y Wan Inn, 2002, p.46). Así, como subrayan estos autores, la distancia psicológica entre iguales permite una mayor comprensión mutua que la que

puede existir entre el maestro y el niño, algo que a menudo olvidan los docentes. Para comprender como piensa el otro se debe abandonar el propio egocentrismo psicológico e intentar pensar cómo lo hace el otro, qué razonamiento está empleando, aunque no se pueda completamente ponerse al mismo nivel, al menos ese intento de equilibrar la distancia psicológica puede mejorar la comprensión mutua.

2.5.4 La interacción simultánea

Lo que caracteriza al aprendizaje cooperativo de otros tipos de aprendizaje en grupo es la existencia de interacción entre los miembros del grupo. Para promover la interacción el profesor debe proponer utilizar determinadas habilidades y destrezas cooperativas, como las siguientes: “compartir los recursos, ofrecer ayuda, reconocer el esfuerzo de otros, saber escuchar, esperar el turno, explicar a otros cómo resolver un problema, enseñar al resto lo que uno mismo sabe, ser capaz de discutir sobre los conceptos que se están aprendiendo, etc.” (Prieto, 2007).

Cuando se especifica que la interacción es simultánea esto hace referencia a que todos los miembros del grupo cooperativo están implicados en el aprendizaje al mismo tiempo, sin dejar momentos de inactividad para parte de los miembros.

2.5.5 El procesamiento grupal

Para que el grupo resulte eficaz debe, además, reflexionar sobre su propio funcionamiento, esto es lo que se denomina procesamiento grupal, definido como la reflexión sobre una actividad grupal con el objetivo de determinar cuáles de sus acciones fueron útiles y cuáles no, para poder modificarlas. El fin de este proceso es aclarar y mejorar la eficacia de sus integrantes en sus contribuciones a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo (Johnson y Johnson 1999).

Los pasos para estructurar el procesamiento grupal son los siguientes: primero, evaluar la calidad de interacción de los miembros del grupo en su trabajo, y así mejorar el aprendizaje de cada uno; segundo, analizar cómo se realiza la realimentación de información del grupo sobre su trabajo; tercero, los grupos deben fijar sus objetivos y así mejorar su eficacia; cuarto, se tiene que hacer un procesamiento del funcionamiento de la clase en su conjunto; quinto, festejar los éxitos tanto en los grupos pequeños como con toda la clase.

2.5.6 La participación equitativa

Es necesario intentar que todos los miembros del grupo participen en la misma medida para el grupo, evitando aquellas situaciones en las que unos miembros trabajen más de los que les corresponde mientras que otros compañeros pasen inadvertidos. Por ello, el trabajo en grupos cooperativos puede ayudar a equilibrar las tareas de cada uno. Así, pueden ser útiles algunas estrategias para asegurarse de que la participación resulta equitativa. Con este fin, se puede hacer un reparto de roles en el grupo de trabajo cooperativo, siendo asignado un papel a cada miembro y teniendo que asumir la responsabilidad dentro del mismo, aunque su rol no tiene que ser exclusivo, de tal forma que puedan realizar otras tareas dentro del grupo.

Un ejemplo de roles posibles en un grupo son los siguientes (Prieto, 2007):

- Facilitador: aquel que mantiene al grupo implicado en la tarea asignada y comprueba que todos saben lo que tienen que hacer.
- Sintetizador: aquel que resume las ideas principales que el grupo ha discutido, elaborando pequeñas síntesis que ayudan a clarificar las ideas trabajadas.
- Controlador del tiempo: aquel miembro que se ocupa de administrar el tiempo que se empleará a cada fase, y se asegura de distribuirlo para llegar a completar la tarea.
- Líder: el que anima a los compañeros a que participen y fomenta el reconocimiento de los éxitos que se alcanzan.

- Verificador: se asegura de que todos los miembros del grupo comprenden el material.

Otros autores (Domingo, Martínez, Giraldo y Benítez, 2004) han estudiado la importancia de los roles dentro de los grupos cooperativos, destacando algunas cuestiones. "Tener roles facilita que el grupo despliegue a la vez aptitudes y actitudes, esto es, habilidades sociales y capacidades académicas. Para que los roles tengan un efecto beneficioso deben ser rotativos dentro del grupo, de manera que todo el mundo aprenda a hacer cualquiera de las actividades asociadas a cada rol [...]. Lo que se pretende es desarrollar habilidades en los estudiantes" (Domingo, Martínez, Giraldo y Benítez, 2004, p.39). Así, a través de la asignación de roles se desarrollarán una serie de habilidades sociales y de capacidades académicas en cada uno de los miembros. Pero la asignación de estos roles debe realizarse de forma rotativa, con esta forma, todos los miembros tendrán la oportunidad de realizar las actividades asociadas a ese rol y, por tanto, poner en práctica una serie de estrategias y capacidades necesarias para realizar con éxito ese papel.

2.5.7 Las habilidades sociales

Para cooperar es necesario aprender a emplear una serie de habilidades sociales que permiten trabajar de forma cooperativa. Los alumnos deben conocer de forma clara y sencilla los pasos que deben seguir para poder alcanzar los objetivos fijados.

El trabajo cooperativo tiene una cierta complejidad, puesto que exige de los alumnos un doble compromiso con la tarea: dominar los contenidos propuestos y trabajar eficazmente dentro de la dinámica de trabajo en grupo (Prieto, 2007). Para poder llevar a cabo lo segundo es necesario adquirir una serie de habilidades, tales como escuchar atentamente, disentir educadamente o esperar pacientemente, son formas de manifestar respeto a los demás, y son imprescindibles si se quiere trabajar de forma cooperativa.

Esta forma de trabajo implica una serie de cuestiones a tener en cuenta (Prieto, 2007):

- depender de otros
- ser responsable de la propia conducta y de la de los demás
- prestar atención a otros compañeros en vez de al profesor
- conocer y preguntar las opiniones de los compañeros
- conceder la oportunidad de hablar
- contribuir al esfuerzo común
- saber disculparse
- solicitar ayuda
- asegurarse de que el resto le comprenden
- mostrar desacuerdo
- implicar a los otros miembros para que participen y aporten sus puntos de vista
- proporcionar argumentos
- sugerir
- ejemplificar para una mejor comprensión
- tener paciencia
- aprender a interrumpir en el momento y de la forma adecuada

Todas estas destrezas precisan de un entrenamiento para preparar a los alumnos a ser capaces de emplearlas, si no, emplearán más tiempo en averiguar el procedimiento de funcionamiento que a intercambiar ideas y ordenar sus pensamientos (Prieto, 2007).

<ul style="list-style-type: none"> - Pedir disculpas - Pedir ayuda - Asegurarse de que los otros han entendido - Mostrar desacuerdo de forma educada - Animar a otros a participar - Escuchar atentamente - Razonar las aportaciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer sugerencias a otros sin causarles malestar - Alabar el trabajo o la conducta de los otros - Poner ejemplos para hacerse entender mejor - Respetar el turno para intervenir - Mostrar paciencia
--	--

Cuadro 2.3: Habilidades necesarias para aprender de forma cooperativa (Prieto,2007)

Johnson y Johnson (1998) proporcionan un proceso de formación de habilidades sociales en seis pasos para enseñar a los alumnos estas habilidades:

Paso 1. Conseguir que los alumnos entiendan la importancia de adquirir y emplear este tipo de habilidades. Para ello el profesor intentará mostrar a los alumnos la necesidad de realizar observaciones a otras personas sobre sus productos o sus conductas de forma que no se sientan heridas o menospreciadas, es decir, criticar constructivamente. Para ello es necesario que los alumnos desarrollen empatía hacia los demás, intentando valorar el trabajo que se ha realizado pero cómo se puede mejorar si es necesario.

Paso 2. Concretar la destreza cooperativa en conductas específicas, que se puedan observar. Si estamos intentando hacerles conscientes a los alumnos de la capacidad de escuchar, desglosaríamos qué conductas están implicadas en esa capacidad, por ejemplo, mantener el contacto visual, asentir, mostrarse alerta, etc.

Paso 3. Suscitar la práctica de la habilidad cooperativa de forma aislada. Los alumnos tratarían en esta fase de aprender la habilidad al margen de los contenidos escolares. Así, los alumnos deben poner en marcha las diferentes sub-habilidades que aprendieron en el paso anterior. Por lo que los alumnos realizarán actividades que no tienen relación con los contenidos académicos, de tal manera que se centrarán en adquirir esa habilidad.

Paso 4. Utilizar la habilidad aprendida en un contexto de una actividad de aprendizaje cooperativo. En esta fase ya trabajarán contenidos académicos. Deberán emplear tal habilidad aprendida con el resto de las habilidades de trabajo en grupo cooperativo para poder llevar a cabo la tarea de aprendizaje propuesta.

Paso 5. Analizar la aplicación práctica de la habilidad que se ha aprendido. Hacer reflexionar a los estudiantes sobre la habilidad trabajada. Comentar cuánto han empleado esta habilidad y la eficacia que ha tenido.

Paso 6. Prestar atención al desarrollo progresivo de la habilidad deseada. Cuando el profesor observa atentamente como progresa el alumno en la habilidad aprendida puede tomar decisiones con respecto a la misma, tales como: pasar a trabajar otra habilidad necesaria, insistir en el aprendizaje de esta, controlar cada cierto tiempo la evolución de los alumnos en la utilización de la destreza, etc.

2.5.8 La autoevaluación de los grupos

Por su parte los alumnos realizarán una evaluación conjunta del proceso de aprendizaje seguido. Con esta reflexión más tarde podrán tomar una serie de decisiones para mejorar posteriormente.

Esta evaluación debe comprender una serie de cuestiones:

- lo que han logrado aprender
- el modo en que lo han aprendido
- el tipo de interacciones que se han formado en el grupo
- las ventajas y problemas que dichas interacciones han producido

De tal forma, que la evaluación del grupo permita conocer las estrategias que han empleado que han resultado útiles, y cuáles deberían cambiar en el futuro, dependiendo de los objetivos que se han alcanzado.

2.6 Principales técnicas de aprendizaje cooperativo

2.6.1 Introducción

Dentro del aprendizaje cooperativo se encuentran una series de técnicas y métodos que mantienen en común una serie de elementos esenciales de la cooperación, pero que también muestran diferencias en cuanto al grado de de la estructuración de metas, recompensas y tareas (León, 2002).

El modo en que se estructura la meta está relacionado en la forma que los estudiantes conseguirán sus objetivos, por tanto, si alcanzan los objetivos gracias a la cooperación del grupo, se podría decir que tiene una estructura cooperativa de objetivos o metas. Las recompensas también pueden tener una estructura que establece como se distribuyen los refuerzos entre los componentes del grupo. También la tarea puede estar estructurada de formas distintas, puesto que depende del grado en que cada miembro se especialice.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden ser analizadas según la intensidad con que se emplea la estructura de meta, de recompensa o de tarea, estando representada por un continuo entre bajo y alto.

La estructura de meta es alta si se consiguen los objetivos de cada alumno cuando el resto de los miembros del grupo los alcanza. En cambio, la estructura de meta será baja si el hecho de alcanzar individualmente los objetivos es independiente del resto de los integrantes del grupo.

Así, la estructura de recompensa será alta cuando se dan recompensas externas según el rendimiento de cada miembro del grupo. Por su parte, será media, si tales incentivos se dan según los resultados que obtiene el grupo. La estructura de recompensa será baja si no hay recompensas externas a la cooperación.

Finalmente, la estructura de tarea alta está subdividida en partes, requiriéndose que cada miembro asuma una parte y, por tanto, exista una especialización individual para alcanzar la tarea grupal o se cada miembro asume un rol o función interdependiente al resto de los miembros del grupo. Pero, en cambio, la estructura de tarea será baja si no existe división del material o los miembros no tienen necesidad de especializarse para completar la tarea.

En el siguiente cuadro se pueden observar los distintos tipos de estructura

Estructura	Alta	Media	Baja
Meta	Individual y grupal interdependiente		Individual y grupal independiente
Recompensa	Se basa en el rendimiento de cada miembro	En función del producto del grupo	Si no hay
Tarea	Especialización o asignación de roles		No especialización o asignación de roles

Cuadro 2.4: Tipos de estructura de tarea.

A continuación se presentan algunas técnicas de aprendizaje cooperativo que se han desarrollado en los últimos años, con resultados muy satisfactorios.

Existen una serie de requisitos previos para que una técnica de grupo pueda ser considerada como cooperativa, entre ellos destacan: la interdependencia positiva, la interacción carácter entre los estudiantes, la responsabilidad individual, y la utilización por parte de los miembros del grupo de habilidades interpersonales y grupales.

2.6.2 Técnica Jigsaw o de Rompecabezas o Mosaico

La primera técnica que vamos a desarrollar es la técnica denominada “Jigsaw” o técnica de rompecabezas o de mosaico, creada por Aronson, Blaney, Sikes, Stephan y Snapp (1975) y Aronson y Osherow (1980).

En esta técnica los estudiantes son enviados a grupos de seis miembros con la finalidad de trabajar un material académico, pero este material se ha dividido en una serie de trozos igual al número de miembros que hay en cada grupo.

Por tanto, primero los estudiantes trabajarán individualmente la parte que les ha tocado, y luego se reunirán con los miembros de otros grupos que tienen el mismo material, así formarán un grupo de expertos, en el que discutirán su contenido. Después, cada miembro vuelve a su equipo tiene que explicar su trabajo al resto de los miembros del grupo. Como no hay otra forma de aprender las otras partes del material académico que poseen el resto de los miembros del grupo, cada miembro estará muy motivado y prestará la máxima atención a sus compañeros para intentar comprender y aprender el material en conjunto.

Teniendo en cuenta la dinámica de estas técnicas se pueden resaltar una serie de características:

- El número de alumnos suele ser de cinco a seis
- La estructura de meta es alta, puesto que los participantes sólo pueden conseguir su objetivo si los demás también lo consiguen
- La estructura de tarea es alta, así, la tarea es dividida en fragmentos, y esto obliga que los alumnos se especialicen en una parte para luego poder explicar esa parte al resto de los compañeros
- La estructura de recompensa es baja, puesto que no se dan recompensas por cooperar
- La interdependencia de los alumnos es alta, debido a que los alumnos dependen mucho unos de otros por la estructura de tarea y de meta propuesta
- Existe una alta responsabilidad de los alumnos por la estructura de tarea y de meta propuesta
- La evaluación es opcional, se puede o no evaluar el aprendizaje

Hay que señalar que a través esta técnica se incrementa la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo. Por consiguiente, esta técnica posee las características esenciales: por un lado que cada miembro necesita la ayuda de sus compañeros, y por otro sus compañeros necesitan su ayuda, así vemos que existe una interdependencia que es el motor de esta técnica (Ovejero, 1990).

Aronson obtuvo grandes resultados y mejoras en los niños desfavorecidos, como él mismo señaló, esta técnica en la que se produce una interdependencia, incrementa la atracción interpersonal y hacia la escuela, aumentando la autoestima, mejorando su rendimiento académico, disminuyendo su competitividad y viendo a sus compañeros como fuentes de aprendizaje. Esta técnica posibilita que los alumnos tengan mayor facilidad para ponerse en lugar del otro, empatía, para realizar atribuciones de ensalzamiento del yo tanto para sí mismos como para sus compañeros (Aronson y Osherow, 1980, pp.175-176).

2.6.3 Técnica de “Aprendizaje de equipo de estudiantes” o “Student Team Learning”

Otra técnica de aprendizaje cooperativo, desarrollada por DeVries, Keith Edwards y Robert Slavin, es la denominada “Aprendizaje de equipo de estudiantes” o “Student Team Learning”. En esta técnica tienen gran importancia las metas grupales y el éxito de cada grupo sólo se conseguirá si todos los miembros aprenden los materiales correctamente. Existen cinco variantes de esta técnica, que son: STAD (o Equipos de Aprendizaje por Divisiones de Rendimiento), TGT (Torneos de Equipo de Aprendizaje), TAI (Individualización con Ayuda de Equipo), CIRC (Equipos cooperativos Integrados para la Lectura y la Escritura). y Jigsaw II (Rompecabezas II).

2.6.3.1 Equipos de Aprendizaje por Divisiones de Rendimiento (Student Teams-Achievement Divisions, STAD)

La denominada “Student-Teams-Achievement Divisions” (STAD) o Equipos de Aprendizaje por Divisiones de Rendimiento (Slavin, 1978, 1986). En esta técnica los estudiantes se asignan a grupos formando 4 o 5 miembros, son heterogéneos tanto en rendimiento, sexo o raza.

El profesor hace una explicación de la lección o del tema que es objeto de aprendizaje, semanalmente cambia el tema. Después, los alumnos tienen que trabajar en grupo para dominar el material. La forma de trabajo puede ser individual, en parejas o en grupo, pero saben que para terminar la tarea todos ellos deben estar completamente seguros de dominar la tarea. Así, pueden hacerse preguntas entre ellos, discutir en grupo o usar los materiales que crean convenientes para aprender. Se puede proporcionar a los alumnos unas hojas de ejercicios y otra con las soluciones, por tanto se trata de aprender conceptos y dominar un tema específico (León, 2002).

La evaluación se realiza mediante unas pruebas individuales. Las puntuaciones de estos exámenes pasan a ser puntuaciones de equipo mediante el sistema de “rendimiento por divisiones”. Los equipos que resultan ganadores reciben una serie de recompensas y se realiza un reconocimiento a su trabajo.

Las características de esta técnica serían:

- El número de alumnos suele ser de entre cuatro y cinco.
- Existe una alta estructura de meta, porque para obtener las recompensas los alumnos dependen de los demás para tener éxito
- La estructura de tarea es baja, debido a que no existe una división de la tarea, ni los alumnos se especializan en una parte concreta
- La estructura de recompensa es alta, así, se proporcionan recompensas e incentivos a la cooperación según se adquieran aprendizajes individuales. Además, se utiliza la competencia intergrupala para conseguir esas recompensas.
- La interdependencia es alta, puesto que hay una alta estructura de recompensa, dependiendo los unos de los otros para tener éxito.
- Existe una alta responsabilidad de cada alumno, motivada por la estructura de recompensa, la contribución individual a las puntuaciones grupales es proporcional a cada alumno
- La evaluación se realiza mediante una serie de pruebas individuales sobre todo el tema.

- Los alumnos tienen igual de oportunidades para contribuir a la puntuación grupal.

2.6.3.2 Torneos de Equipos de Aprendizaje (*Teams-Game Tournament, TGT*)

La segunda variante es el “Teams-Games-Tournament” (TGT) o Torneos de Equipos de Aprendizaje (DeVries y Edwards, 1973; DeVries y Slavin, 1978; Slavin, 1986). En esta técnica los estudiantes de cada equipo tienen que competir con miembros de niveles de rendimiento similar en una serie de torneos semanales, que sustituirían a los exámenes.

En cada semana se trata un tema que es explicado, y los alumnos reciben unas hojas de trabajo y soluciones. Los alumnos trabajan en grupos para aprender y llegar a dominar el material. En esta etapa de trabajo en grupo, los miembros de los equipos estudian juntos, ayudándose entre ellos, realizando explicaciones y haciéndose preguntas para comprobar su adquisición. Finalmente, deben demostrar lo que han aprendido en un torneo que se realiza una vez por semana. Los alumnos son asignados a mesas de torneo formadas por tres personas para realizar el torneo. En cada mesa se sientan según sus puntuaciones en los anteriores torneos, así en la primera mesa se sientan los tres alumnos que obtuvieron las puntuaciones más altas en el anterior torneo, en la mesas dos los tres siguientes, y así el resto de los estudiantes. Se compite en cada mesa sobre el tema de la semana. La idea es que al estar repartidos los alumnos a grupos con rendimientos y capacidades similares, cada alumno tendrá la misma posibilidad de contribuir a la puntuación total del grupo, ya que los puntos que se obtienen en cada mesa son los mismos para el grupo (León, 2002).

La puntuación que cada miembro del grupo consigue en las mesas de torneo se suma a la puntuación grupal para obtener una nota final. Gana el equipo que consigue una nota mayor.

Las características de esta técnica son las siguientes:

- El número de alumnos es de cuatro o cinco
- La estructura de meta es alta, puesto que la estructura de recompensa permite obtener las recompensas, así unos alumnos dependen de otros.
- En cambio la estructura de tarea es baja, puesto que no existe una división de la tarea y por tanto los alumnos no se especializan en una parte.
- La estructura de recompensa es alta, debido a las recompensas e incentivos a la cooperación basadas en los aprendizajes individuales. Asimismo, existe una competencia intergrupala para obtener esas recompensas.
- Los alumnos son muy interdependientes puesto que unos dependen de otros para que el grupo tenga éxito, y así obtener la recompensa.
- Se exige a los alumnos una alta responsabilidad, que viene motivada por la estructura de recompensa. El grupo para tener éxito necesita que todos los miembros dominen la materia.
- La evaluación se realiza por medio de juegos competitivos que se organizan cada semana, por mesas de tres alumnos con rendimiento similar pero que provienen de diferentes equipos
- Todos los miembros tienen las mismas posibilidades de contribuir a la puntuación global del equipo.

2.6.3.3 Individualización con Ayuda de Equipo (Team Assisted Individualization, TAI)

La tercera variante es el “Team Assisted Individuation” (TAI) o Individualización con Ayuda de Equipo (Slavin y cols., 1984; Slavin y Kartweit, 1985; Slavin, Leavey y Madden, 1986). Se combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada, que suele realizarse en la enseñanza de matemáticas.

Los estudiantes son asignados a los grupos según su nivel mediante de una prueba diagnóstica. Más tarde, cada uno sigue su ritmo en una instrucción

individualizada. A continuación, trabajan en grupos a través de un proceso en el que los miembros del grupo se responsabilizan de revisarse mutuamente el material que han aprendido y deben ayudarse para resolver dudas y posibles problemas que surjan. Este proceso sigue una secuencia específica de actividades: primero leer una hoja de instrucciones, luego realizar una serie de ejercicios en otra hoja en la que practicas los diferentes contenidos y procedimientos del tema. Cuando han realizado con éxito las hojas de ejercicios se hacen una serie de exámenes individuales finales (León, 2002).

Las características de esta técnica son:

- El número de alumnos en cada grupo es de cuatro a cinco.
- La estructura de meta es alta, puesto que la estructura de recompensa posibilita obtener las recompensas si todo el grupo tiene éxito.
- La estructura de tarea es alta, ya que existe una subdivisión de la tarea. También los alumnos ejercen diferentes papeles puesto que deben revisar las respuestas, corregir las pruebas, etc.
- La estructura de recompensa es alta, las recompensas se consiguen por medio de la cooperación que se basa en los aprendizajes individuales. No existe competencia intergrupala, así los premios pueden ser obtenidos por más de un grupo si alcanzan una puntuación preestablecida.
- La interdependencia entre los alumnos es alta, sobre todo a la estructura de recompensa pero también a la estructura de tarea. Así unos ayudan a otros y se necesitan mutuamente para alcanzar los objetivos.
- Los alumnos tienen una alta responsabilidad, y reciben información sobre su contribución al grupo.
- La evaluación se realiza mediante una prueba inicial para determinar el nivel de cada miembro del grupo. Además, al finalizar la última hoja de ejercicios deben hacer un examen final. La puntuación global del equipo se obtiene por medio de la nota del examen final y de las unidades terminadas semanalmente.
- Cada alumno tiene las mismas posibilidades de contribuir a la puntuación grupal trabajando a su propio ritmo.

2.6.3.4 *Equipos cooperativos Integrados para la Lectura y la Escritura (Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC)*

La cuarta variante es el denominado “Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC) (Equipos cooperativos Integrados para la Lectura y la Escritura). Fue desarrollado por Madden, Slavin y Stevens (1986)

Se trata de un programa para enseñar a leer y escribir tanto en los grados elemental y superior. Los alumnos son distribuidos en grupos según su nivel de lectoescritura, pudiendo ser: inicial, medio y superior. Una vez que los alumnos han sido clasificados por niveles, se forman los equipos de cuatro o cinco miembros de diferentes niveles.

La dinámica de trabajo consiste en que mientras el profesor trabaje con un grupo de lectura, los miembros de otros grupos trabajarán en diferentes actividades que incluyen lectura mutua, la predicción de historias, resumen, o la escritura creativa.

Esta técnica sigue una secuencia de trabajo en diferentes pasos. Primero, una instrucción por parte del profesor en la que se introduce nuevo vocabulario, repaso del anterior tema y se intercambian opiniones sobre un relato. A continuación, una práctica por equipos, en la que deben realizar una serie de actividades relacionadas con la lectura, lectura mutua, predicciones de cómo se desarrollará una historia, hacer resúmenes, redactar historias, corregirse mutuamente, etc. Más adelante, se realiza una preevaluación, y finalmente, un examen que realizan de forma individual. Pero antes de poder ir al examen todos los compañeros deben estar preparados para ello. Se otorgan diferentes tipos de recompensas, que suponen certificados o diplomas (León, 2002).

Las características de esta técnica son las siguientes:

- El número de alumnos es de cuatro o cinco.
- La estructura de meta es alta, por medio de la estructura de recompensa se permite obtener recompensas a los alumnos cuyo éxito depende de los demás.

- La estructura de tarea es alta, puesto que hay una subdivisión de las tareas, así encontramos que deben realizar lecturas, predicciones, resúmenes, composiciones. Los papeles de los alumnos varían de forma alternativa, unos hacen preguntas sobre el texto, otros corrigen, otros predicen...
- Existe una alta estructura de recompensa a la cooperación que es fruto de los aprendizajes individuales. En esta técnica no se utiliza la competencia entre grupos, pudiendo conseguir recompensas más de un grupo si alcanza una puntuación preestablecida.
- La interdependencia entre los alumnos es alta puesto que unos dependen de otros para conseguir el éxito del grupo.
- La responsabilidad del grupo también es alta, motivada por la estructura de recompensa. Los alumnos reciben información sobre la contribución a la puntuación total del grupo.
- La evaluación está determinada por una prueba inicial para establecer el nivel de lectoescritura, evaluándose más tarde el aprendizaje por medio de diferentes actividades, con estas puntuaciones se obtiene la media del grupo. Para obtener los certificados y diplomas deben alcanzar un criterio preestablecido.
- Cada alumno tiene igualdad de oportunidades de contribuir a la puntuación grupal.

2.6.3.5 *Rompecabezas II (Jigsaw II)*

El Jigsaw II o Rompecabezas II es una modificación del Jigsaw o Rompecabezas de Aronson y colaboradores que realizó Slavin (1980). Se forman subgrupos de cuatro o cinco alumnos.

Los alumnos reciben el tema completo para que cada miembro lo pueda leer individualmente. Además, a cada alumno se le asigna un subtema en el que debe convertirse en especialista. Posteriormente, los alumnos con el mismo subtema se reúnen en el grupo de expertos para discutir sobre él. Más tarde, regresan a sus equipos y deben enseñar a sus compañeros todo lo que

han aprendido. El aprendizaje se evalúa por medio de una serie de exámenes individuales, cuyas puntuaciones contribuirán a las puntuaciones del equipo, y de esta manera a conseguir recompensas (León, 2002).

Las características de esta técnica son:

- El número de alumnos es de cuatro o cinco
- La estructura de meta es alta, los objetivos se consiguen sólo si los demás los alcanzan.
- La estructura de tarea es alta, puesto que el profesor asignará a cada alumno un subtema en el que debe convertirse en especialista para luego explicarlo a los demás.
- La estructura de recompensa es alta, se realizan una serie de recompensas a la cooperación a partir de los aprendizajes individuales. También existe competencia entre los grupos para conseguir estas recompensas.
- La interdependencia de los alumnos es alta ya que unos dependen de otros para conseguir los objetivos y las recompensas.
- Los alumnos deben tener un alto grado de responsabilidad, motivado por las estructuras de tarea, de meta y de recompensa. Asimismo, los alumnos saben en qué medida sus puntuaciones contribuyen a las puntuaciones del grupo.
- Para evaluar el aprendizaje se realizan una serie de pruebas individuales de todo el tema.
- Cada alumno tiene las mismas probabilidades de contribuir a la puntuación del grupo.

Las principales diferencias entre el Jigsaw II con respecto al Jigsaw original son dos:

- 1) Se proporciona a todos los alumnos toda la información del tema
- 2) Se otorgan recompensas a la cooperación.

2.6.4 La técnica Aprender todos juntos o Learning together

La técnica denominada “Learning together” o “Aprender Juntos” fue creada por los hermanos David y Roger Johnson (1975). Los alumnos son divididos en grupos heterogéneos de cuatro o cinco. Deben aprender todo el material ayudándose entre sí, para conseguir que todos los miembros lo dominen. Esta técnica ha conseguido ser muy efectiva en la solución de problemas, en el aprendizaje de conceptos y en el desarrollo de la creatividad (León, 2002).

La técnica de “Aprender Juntos” que supone una serie de pasos: la selección de una lección, determinar el tamaño del grupo más adecuado para hacer la tarea, asignar a los alumnos a los grupos, preparar la clase para facilitar la interacción, introducir los materiales para que se creen una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, controlar a los grupos mediante un seguimiento del desarrollo de la tarea por parte del profesor, y finalmente se da una puntuación grupal que consiste en las medias de las puntuaciones de los miembros del grupo obtenidas en un examen individual.

Así los alumnos recibirán recompensas según el promedio del grupo.

Las características de esta técnica son:

- El número de alumnos es de cuatro o cinco
- Existe una alta estructura de meta, principalmente por la estructura de tarea y por la de recompensas. Los alumnos alcanzarán los objetivos si todos sus compañeros lo consiguen también.
- La estructura de tarea es alta, puesto que se divide el material o se asignan papeles a los miembros del grupo
- La estructura de recompensa es media, porque no se considera relevante las recompensas, y si acaso son otorgadas por el producto grupal final.
- Esta técnica implica una gran interdependencia de los miembros del grupo, unos dependen de otros para conseguir los objetivos.
- La responsabilidad de los alumnos también es alta, determinada por la estructura de la tarea y las pruebas de evaluación individuales

- La evaluación se realiza mediante pruebas individuales y del grupo a través del resultado total.
- En esta técnica no existe la misma oportunidad para contribuir al producto del grupo, puesto que depende del rendimiento de cada alumno.

2.6.5 La técnica “Group investigation” o “Grupo de investigación”

Por su parte, la técnica “Group investigation” (Kagan, 1985), es más un plan de organización general de la clase, en el cual los estudiantes trabajan en grupos pequeños que teorizan la investigación cooperativa, la discusión en grupo y proyectos y planificación cooperativos. Cada grupo escoge una parte de la unidad que debe ser atendida por toda la clase, dividiéndola en tareas individuales, más adelante el grupo debe comunicar sus hallazgos al resto de la clase (León, 2002).

Las características de esta técnica son:

- El número de alumnos es de dos a seis.
- La estructura de meta es alta, unos miembros dependen de otros.
- La estructura de tarea es alta, puesto que los alumnos deben especializarse y existe una división del trabajo. Los grupos son divididos en subtemas y tienen que tareas individuales dentro del grupo.
- La estructura de recompensa es baja puesto que no se dan recompensas específicas al trabajo cooperativo.
- Hay una gran interdependencia entre los alumnos por la manera en que se estructura la tarea. Se deben ayudar mutuamente para alcanzar los objetivos.
- Esta técnica exige una alta responsabilidad por parte de cada miembro. Además al tener una subtarea asignada todos los demás compañeros saben cómo la ha realizado, lo que incrementa la responsabilidad individual.
- La evaluación se realiza al trabajo grupal.
- No existe igualdad de oportunidades para contribuir al producto grupal.

2.6.6 La técnica “Co-op Co-op”

“Co-op Co-op” (Kagan, 1985) es la técnica que aumenta muy notablemente la motivación de los estudiantes. Se trata de estructurar una clase para que los estudiantes trabajen de forma cooperativa con el fin de llegar a una meta que ayude a otros estudiantes de la clase. Consta de nueve pasos.

Primero los alumnos deben centrar la discusión de clase. En el segundo los estudiantes son seleccionados para los grupos de aprendizaje. En el tercero se construye el equipo. En el cuarto se seleccionan tema para el equipo. En el quinto se seleccionan los sub-temas. En el sexto se preparan estos sub-temas. En el séptimo se presentan los sub-temas. En el noveno los equipos deben preparar las presentaciones. Y en el último, se evalúan las presentaciones individuales hechas ante el grupo, que incluyen aquellas realizadas por los grupos al resto de la clase y aquellas realizadas por los estudiantes individualmente (Ovejero, 1990).

2.6.7 La técnica “Cooperación guiada” o “Scripted cooperation”

“Scripted cooperation” o cooperación guiada (Dansereau, O’Donnell y Lambiotte, 1988; O’Donnell y Dansereau, 1990) es una técnica que al estar basada en el laboratorio permite una serie de controles experimentales rigurosos y que se suele utilizar con estudiantes universitarios.

Algo característico de esta técnica es que se trabaja en díadas, es decir, en grupos de dos, lo que conlleva unas características peculiares: se sabe que la díada es el grupo social más pequeño posible y a medida que se aumenta el tamaño de los grupos resulta más complicado identificar los componentes de aprendizaje cooperativo, asimismo a veces los grupos de mayor tamaño producen coaliciones lo que deriva en competiciones, también se sabe que en los grupos numerosos es más probable que surja la holgazanería social, y además, estos grupos de dos personas permite que se puedan controlar de

forma más controlada y precisa los factores que intervienen en el aprendizaje cooperativo, y por tanto poder generalizar los resultados a grupos mayores (León, 2002).

Las características de esta técnica son:

- El número de alumnos es de dos.
- La estructura de meta, un alumno conseguirá sus objetivos si su compañero también los consigue.
- La estructura de tarea es alta, puesto que existe una muy fuerte estructura de tarea por medio de las actividades guiadas.
- La estructura de recompensa es nula, no se dan recompensas.
- Existe una alta interdependencia entre los alumnos que forman la díada, cada uno depende de su compañero para intensificar el procesamiento y la retención de la información.
- La responsabilidad de cada miembro también es alta puesto que se les asignan actividades guiadas a cada alumno. Además se evitan los fenómenos de holgazanería social al ser grupos pequeños.
- No se realizan evaluaciones inmediatas de los resultados de la tarea.

2.6.8 Tutorías entre iguales (Peer Tutoring)

La díada se diferenciaría del “peer tutoring” o tutoría entre iguales en que ambos están en el mismo nivel con respecto a la tarea. La tutoría entre iguales es una forma de instrucción en la que a través de una díada un alumno enseña a otro a resolver un problema, completar una tarea, aprender una estrategia o dominar un procedimiento, pero el profesor establece la forma en que debe llevarse a cabo la interacción.

Existe una interdependencia entre los alumnos y responsabilidad. Es una relación asimétrica puesto que uno es el que recibe la ayuda y el otro miembro la ofrece, que realizaría la función de profesor. Este alumno que hace de profesor también se beneficia de esta forma de aprendizaje cooperativo (Osguthorpe y Scruggs, 1986), al resultar más líderes o protagonistas de la

interacción lo que motivaría en mayor medida a aprender el material. En diversos estudios se ha comprobado que estos alumnos adquieren mejor los conocimientos cuando deben enseñarlos a otros compañeros (Bargh y Schul, 1980). Otros autores como (Melero y Fernandez, 1995) consideran que los motivos de que el tutor consiga mayor rendimiento académico se deben a que se deben implicar más y asumen mayor responsabilidad con respecto al aprendizaje del otro compañero lo que exige más dedicación y control sobre la tarea, construir un mayor marco de conocimientos, y ser conscientes de sus propias lagunas.

Las características de esta técnica son las siguientes:

- El número de alumnos es dos, que forman una díada.
- Existe una alta estructura de meta. El alumno que ejerce de tutor debe conseguir enseñar y el que recibe la instrucción debe aprender, son objetivos diferentes pero se complementan.
- La estructura de tarea depende del grado en que se estructura la tutoría, si están más estructuradas son más eficaces, lo que posibilita una interdependencia positiva entre los miembros.
- No hay estructura de recompensas.
- Hay un alto grado de interdependencia.
- La responsabilidad de los alumnos podría considerarse baja puesto no existen mecanismos de control sobre la responsabilidad individual.
- No se realiza evaluación inmediata del aprendizaje adquirido.

Una vez conocidas las técnicas es necesario como aplicarlas en el entorno escolar. Por ello, hay que tener en cuenta una serie de aspectos: especificar los objetivos de la instrucción, tanto académicos como de habilidades de colaboración; tomar decisiones con respecto al tamaño del grupo, qué estudiantes vamos a asignar a cada grupo, cómo se va a disponer el aula; planificar el material instruccional para promocionar interdependencia, siendo esta interdependencia tanto con respecto a los materiales, como la información, como a otros grupos; asignar las funciones de tal forma que exista una interdependencia; explicar cuál va a ser la tarea académica; estructurar una interdependencia positiva de metas; estructurar la responsabilidad

individual; estructurar la cooperación intergrupala; explicar los criterios de éxito, que pueden variar según el grupo; especificar qué conductas son deseadas; supervisar la conducta de los estudiantes, teniendo los profesores que pasar gran parte del tiempo observando cómo los miembros de los grupos realizan las tareas asignadas y registrando estas observaciones en un registro de conductas; proporcionar asistencia en la tarea; intervenir para enseñar habilidades de colaboración; proporcionar una conclusión a la lección; evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los estudiantes; y evaluar la calidad de funcionamiento del grupo (Ovejero, 1990).

Todo esto requiere voluntad, sensibilidad, una actitud positiva y estar abiertos a nuevas ideas, pero también una formación tanto teórica como práctica sobre el aprendizaje cooperativo y un entrenamiento en las habilidades o destrezas prácticas necesarias para su aplicación.

2.7 Principales diferencias entre las técnicas más destacadas de aprendizaje cooperativo

Como se ha podido observar existen diferencias sustanciales entre las técnicas de aprendizaje cooperativo. Estas divergencias pueden ser analizadas según una serie de criterios que van desde la administración de recompensas, el grado de especialización de la tareas, el uso de la competencia intergrupala, tipos de tareas académicas, niveles educativos, y el papel del profesor.

2.7.1 La administración de recompensas en los métodos de aprendizaje cooperativo

Algunos métodos como el de Aprendizaje por Equipos de Slavin, dan mayor importancia al control y la evaluación individual de los objetivos planteados. En cambio otras técnicas como el Rompecabezas, los Grupos de Investigación o Aprendiendo Juntos, valoran más el interés intrínseco del alumno por la cooperación con sus compañeros.

Los métodos de Aprendizaje por Equipos se estructuran en torno a tareas de grupo, y con recompensas grupales que se basan en los aprendizajes individuales. Por su parte, Aprendiendo Juntos, da recompensas grupales pero según resulte el producto grupal, y no sólo los aprendizajes individuales.

Otras técnicas no dan recompensas al grupo, por ejemplo, Rompecabezas y Grupo de Investigación. Una crítica que hizo Slavin (1990) con respecto a este tipo de métodos es que al no otorgar recompensas grupales específicas según resulte el aprendizaje de los miembros del grupo, estas técnicas no son más eficaces aumentando el rendimiento que los métodos tradicionales.

2.7.2 El grado de especialización de las tareas y las técnicas de aprendizaje cooperativo

Hay una serie de técnicas que especializan las tareas, de forma que se produzca una interdependencia entre los miembros del grupo. Entre las técnicas de aprendizaje cooperativo que especializan en gran medida sus tareas encontramos: el Rompecabezas, el Rompecabezas II y Grupo de Investigación

2.7.3 El uso de la competencia entre grupos en las técnicas de aprendizaje cooperativo

Las técnicas como STAD, Rompecabezas II o TGT, utilizan la competencia intergrupala como fuente de motivación para que los alumnos cooperen. En cambio, métodos como Rompecabezas, Aprendiendo Juntos, Grupo de Investigación, TAI y CIRC, no emplean la competencia intergrupala.

Las posturas de los autores ante este tema discrepan. Así, autores como Slavin consideran que la competencia puede resultar altamente motivadora para los alumnos. Por su contra, Johnson, Johnson, Holubec y Roy (1984) son más partidarios de la cooperación entre grupos, que podría ser más eficaz que la competencia. Aunque algunos estudios demuestran que la competencia tiene un efecto más positivo que la no competencia. Slavin (1985) considera que la competencia consigue aumentar el rendimiento de los grupos aunque en la misma proporción que un grupo que reciba recompensas.

Sin embargo, no se deben perder de vista otros aspectos negativos de la competencia entre compañeros, puesto que puede producirse un empeoramiento de las relaciones entre los compañeros de clase, así como otras consecuencias en la autoestima, insolidaridad, etc., asociadas al uso de la competencia. Además, la competencia intergrupal puede ser considerada como contraria a la cooperación y, por tanto, producir los efectos contrarios que se pretenden. Un caso bien diferente es el uso de la competencia asociada al rendimiento o la calidad del trabajo realizado, como fuente de motivación para superarse, o como autoevaluación, en la que los propios miembros del grupo analizan sus resultados previos y procuran realizar mejores ejecuciones para mejorar sus propios resultados.

2.7.4 Las tareas académicas y las técnicas de aprendizaje cooperativo

Hay una serie de técnicas cooperativas que son empleadas más frecuentemente para desarrollar unas determinadas actividades. Así, Rompecabezas y Rompecabezas II son empleados en estudios sociales, mientras que TAI se usa en tareas matemáticas, CIRC en tareas de lectura y escritura. Otras técnicas se emplean independientemente de la tarea a desarrollar, tales como Aprendiendo Juntos, STAD o TGT.

2.7.5 Los niveles educativos y las técnicas de aprendizaje cooperativo

En primaria se suelen emplear las técnicas cooperativas como el TAI y CIRC. En cambio en secundaria y en primaria otras técnicas son más comunes, así, se emplean el STAD y el TGT. En los niveles superiores es más frecuente utilizar Aprendiendo Juntos y Grupo de Investigación.

2.7.6 El papel del profesor y las técnicas de aprendizaje cooperativo

Existen diferentes perspectivas sobre el papel que debe desempeñar el profesor según las técnicas empleadas.

Para Slavin en los Equipos de Aprendizaje, el profesor elige el material, determina los grupos de trabajo y evalúa los resultados del aprendizaje. Los contenidos de aprendizaje suelen ser de repetición y de memorización.

Por su parte, Johnson y Johnson en Aprendiendo Juntos, el profesor estructura el contenido y la estructura, pero los contenidos de aprendizaje requieren trabajo en grupo y poner en funcionamiento una serie de habilidades de pensamiento de orden superior.

Finalmente, según Sharan (2011), en el Grupo de Investigación, los alumnos tienen mayor autonomía, y deben tomar mayor número de decisiones. Los profesores ejercerían un papel más de facilitadores, ayudando al alumno a elegir los proyectos y a trabajar de forma conjunta para conseguir las metas fijadas.

2.8 El desarrollo psicológico y social del niño

El aprendizaje cooperativo tiene una influencia determinante en el desarrollo de las interacciones sociales y en el desarrollo de las capacidades intelectuales del niño. Por ello, hay que definir lo que entendemos por

desarrollo, esto es, el proceso de cambios de comportamiento que una persona va experimentado durante su vida. Este proceso de cambios intenta se descrito y explicado por una de las especialidades de la Psicología, concretamente la Psicología Evolutiva.

Así, la Psicología Evolutiva estudia el mundo interior de la persona, de su mente, asimismo, se encarga de los cambios de comportamiento a lo largo de la vida. No debemos de olvidar que le desarrollo de la persona depende, en gran medida, del contexto cultural y social. Como podemos ver en el desarrollo influyen tanto factores externos, entre los que destacan la alimentación y el clima, la afectividad, la estimulación, las condiciones de salud y las costumbres sociales, como factores internos, entre ellos se pueden citar el código genético y la forma de maduración del sistema nervioso. Toda esta serie de factores deben ser estudiados en conjunto, puesto que el desarrollo siempre viene dado en un determinado contexto humano y cultural, e interaccionista.

Al proceso por el que se adquieren conocimientos, una formación de vínculos y unos patrones de conducta propios del entorno social se denomina socialización. Los seres humanos nacemos con una serie de necesidades básicas (cuidado, protección, alimentación, interacción social) que deben ser cubiertas para que seamos capaces de sobrevivir. Por medio de la conducta de apego se establecen las primeras relaciones sociales con otros miembros de la misma especie y esas primeras relaciones son la base de las que se establecerán en el futuro. Es a través de esta interacción con los otros y con su entorno como va descubriendo e interiorizando su medio físico y social y se va convirtiendo en un miembro adulto de su grupo.

El proceso de socialización incluye:

- Procesos mentales de socialización, de adquisición de conocimientos, referidos tanto a las personas como a la sociedad en la que viven.
- Procesos afectivos de socialización, formación de vínculos, así, el apego será su primer vínculo, y aprenderá a relacionarse con los demás y a dominar y dirigir correctamente sus sentimientos y afectos.

- Procesos conductuales de socialización, conformación social de conductas, desde hábitos de la vida diaria, a habilidades sociales, y conductas prosociales o de solidaridad.

Entre las interacciones sociales que el niño va tener en su infancia destacan las relaciones con su grupo de iguales que en buena parte se darán en la escuela. En la escuela estará en contacto directo con niños de su misma edad, lo que le va a aportar una serie de experiencias para adaptarse y relacionarse con los demás según las mismas estrategias que más adelante empleará cuando sea adulto. A través del grupo el niño experimentará sus formas de interactuar con los demás lo que repercutirá en la propia valoración personal, por tanto, tiene un gran valor afectivo para el niño. Probará en el grupo la personalidad que ha adquirido en el seno familiar pero en algunas ocasiones deberá modificar rasgos y adaptarse al mundo fuera del ámbito familiar.

Del mismo modo que se produce un desarrollo en las conductas sociales del niño, igualmente las funciones cognitivas se van modificando adaptando y acomodando a nuevas capacidades según las experiencias que va teniendo el niño. En la escuela ha de tenerse en cuenta esta evolución, que aunque es flexible, también es cierto que limita el tipo de tareas que los alumnos pueden llevar a cabo con éxito. Por ejemplo, dentro de las estrategias para almacenar información podemos destacar que la repetición es una estrategia que los niños comienzan a emplear a partir de los 6 años, mientras que la organización, lo que conlleva la agrupación de datos para darles un significado se dará fundamentalmente a partir de los 9 o 10 años. Por ello, al plantear el aprendizaje en grupos cooperativos ha de tenerse en cuenta estas condiciones para planificar que estrategias deberán emplear los alumnos para resolver una determinada tarea y que resultados son los esperados.

2.9 Consecuencias académicas del uso del aprendizaje cooperativo

2.9.1 Ventajas del aprendizaje cooperativo

El uso del aprendizaje cooperativo en el aula tiene una serie de consecuencias que se traducen en efectos positivos, que consideramos como ventajas, y efectos negativos, que serán aquellas otras desventajas que siempre aparecen paralelas a las anteriores. Todas estas consecuencias deben tenerse en cuenta a la hora de utilizar esta técnica de manera que estemos dispuestos y preparados.

Comenzando con las ventajas León et al. (2005) nos ofrece la siguiente descripción con respecto al aprendizaje cooperativo.

La contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo cognitivo. Según los autores a través de la cooperación se aumentan el número, la variedad y la riqueza de las experiencias que los niños viven en la escuela, de tal forma que se desarrollan en mayor medida las habilidades intelectuales y se mejora la capacidad de expresión y comprensión verbal. Los grupos de aprendizaje cooperativo tienen como fin que todos los miembros mejoren su aprendizaje. El mecanismo a través del cual se consigue eso es el *conflicto sociocognitivo* que viene definido como “la coordinación de esquemas diferentes en una situación de interacción social” (León, et al. 2005). Para que este conflicto tenga lugar se deben dar una serie de condiciones:

- Debe existir una confrontación de puntos de vista divergentes
- Al producirse esta confrontación se activa el desarrollo cognitivo, teniendo que confrontarse a un tipo de resolución de problemas diferente al propio.
- Se debe producir a través de la discusión y del diálogo

Otra ventaja se da con respecto a la autoestima. A través del aprendizaje cooperativo se fomenta la autoestima y la confianza en sí mismos, puesto que trabajan en un ambiente tranquilo y relajado, con tiempo para pensar, ensayar y recibir retroalimentación, y una mayor probabilidad de éxito,

puesto que la intervención educativa está adaptada a las necesidades y los niños cuentan con el apoyo de sus compañeros de grupo para resolver las tareas.

A través del aprendizaje cooperativo se promueve la interacción. Al poder trabajar en grupos pequeños se ofrecen mayores oportunidades para que los alumnos interactúen entre ellos.

Se fomenta la autonomía y la independencia de los alumnos. En el trabajo en grupos cooperativos los alumnos dependen menos del profesor y más de sí mismos y de sus compañeros.

Se fomenta el desarrollo de competencias más complejas de pensamiento crítico. Al trabajar en grupos los alumnos deben emplear una serie de habilidades metacognitivas que están relacionadas con la propia interacción cooperativa: la planificación y la organización de la tarea, la toma de decisiones, la argumentación y la defensa de posturas, la negociación de puntos de vista o la resolución de problemas.

Hay un aumento del rendimiento académico. Este aumento se debe a una serie de factores como son: la calidad de la estrategia de aprendizaje, la necesidad de búsqueda de puntos de vista diferentes, el procesamiento cognitivo, el apoyo de los iguales, la implicación activa mutua en el aprendizaje, la cohesión grupal, y el pensamiento crítico.

En el aprendizaje cooperativo los contenidos deben adecuarse al nivel de los alumnos. Cuando los alumnos trabajan en grupos heterogéneos deben adaptarse los contenidos al nivel de comprensión de cada niño, lo que se produce a través de la ayuda mutua, y más concretamente a través del diálogo, por ello los niños incrementan su competencia en las habilidades de expresión y comprensión, porque deben entender y hacerse entender para resolver las tareas asignadas.

Además otra ventaja se da debido a que responde a las necesidades de una sociedad heterogénea y multicultural. Utilizando el aprendizaje cooperativo se consigue una mayor integración de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, puesto que se produce una mayor interacción positiva entre los miembros del grupo, lo que conlleva a una mayor participación de cada alumno.

El aprendizaje cooperativo fomenta el desarrollo socio afectivo. A través de la interacción que se da entre los alumnos se produce una mayor cohesión entre los alumnos de la clase, puesto que se desarrollan actitudes de amistad y confianza entre ellos que permiten una mayor integración.

Los alumnos muestran mayor motivación hacia el aprendizaje. Los alumnos perciben las metas que proponen como importante y valiosas por ello se implican en mayor grado, realizando un esfuerzo mayor para conseguirlas. Se fomenta:

- La persistencia en la tarea
- Las expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración
- El compromiso con el aprendizaje
- La curiosidad por el tema de aprendizaje.
- Una motivación que se mantiene en el tiempo.
- Una probabilidad subjetiva de éxito y de atribución causal.

A través del aprendizaje cooperativo se contribuye a una disminución de la violencia en el colegio, puesto que reduce factores como el fracaso escolar y la falta de vínculos entre los alumnos que son importantes en la aparición de conductas violentas.

2.9.2 Inconvenientes del aprendizaje cooperativo

Aunque son numerosos beneficios del aprendizaje cooperativo también es cierto que implica una serie de decisiones, de una planificación, y de unas condiciones para que se pueda llevar a cabo con éxito.

Son numerosos los profesores que son reticentes a emplear esta técnica por creer que les va a provocar numerosos problemas y que van a perder el “control de la clase”.

Además existe la creencia muy extendida de que el trabajo individual es la forma natural de aprender y que los grupos de alumnos no funcionarán adecuadamente (Prieto, 2007).

El aprendizaje cooperativo exige un esfuerzo tanto a los alumnos como a los profesores, puesto que éstos deben aprender cómo trabajar en grupos cooperativo y comprometerse, teniendo en cuenta que va conllevar un tiempo y esfuerzo su puesta en marcha y correcto funcionamiento.

Además, como señala Lobato (1998), puede resultar complejo adaptarlo a los diferentes ritmos y niveles académicos, las actitudes individualistas o competitivas entre los alumnos, la falta de preparación del profesorado, la dificultad de la evaluación, o la falta de apoyo por parte de otros compañeros profesores. Se pueden añadir las dificultades que pueden encontrar ciertos alumnos para relacionarse dentro de los grupos (Rué, 1998).

Aprender a trabajar en grupos cooperativos implica un tiempo de aprendizaje y preparación. No se producirá un aprendizaje cooperativo simplemente con colocar a los alumnos en grupos. Hay que tener en cuenta que los alumnos deben aprender a trabajar juntos, a dividir las tareas, a planificar los pasos, a repartir los roles de trabajo, a escuchar a los compañeros, a explicar y convencer con argumentos, a modificar los propios conocimientos o formas de razonamiento a otras más eficaces, a autoevaluarse y evaluar a los demás, a ser perseverantes en la tarea, a respetar a otros grupos de trabajo, a buscar y pedir ayuda, a utilizar los recursos, etc... Por tanto, no se debe improvisar y pensar que sólo con las buenas intenciones se consiguen los objetivos.

A muchos profesores les gustaría emplear esta técnica pero se echan atrás cuando comienzan a observar cómo los alumnos se dedican a hablar y no trabajan, discuten en vez de dialogar, surgen conflictos, no hay un compromiso por parte de los alumnos, es decir, cuando comienzan a surgir problemas. No se puede pretender que los alumnos tengan la misma disposición que el profesorado cuando pasan de un estilo individualista o competitivo a una forma de trabajo cooperativo. Pero antes de descartar el trabajo en grupos cooperativos debemos ser sinceros y comprobar si se estaba preparado para trabajar de esta forma, si se había planificado el sistema de trabajo, si se entrenó a los alumnos en pequeñas experiencias cooperativas antes de pretender que fueran capaces de trabajar de forma autónoma e independiente...

Por tanto vamos a encontrar una serie de dificultades, más que inconvenientes, que deben tenerse en cuenta según afecten al profesor, a los alumnos, al aula y al resto del colegio.

Con respecto al profesor algunos de los aspectos que se deberán tener en cuenta son los siguientes:

- Realizar una planificación sobre la implementación del aprendizaje en grupos cooperativos.
- Realizar un entrenamiento progresivo en experiencias de trabajo cooperativo.
- Planificar los pasos que se deberán seguir para resolver las tareas de aprendizaje propuestas y los resultados esperados.
- Distribuir los contenidos en correspondencia al nivel de comprensión y de desarrollo de cada alumno para una correcta adaptación a las posibilidades de cada uno.
- Facilitar los recursos necesarios y la organización de dichos recursos para que todos los grupos puedan hacer uso de ellos.
- Realizar un seguimiento de la ejecución y de los procesos que se dan en cada grupo de alumnos y una supervisión, suministrando el apoyo necesario.

- Llevar a cabo una evaluación de los resultados obtenidos y de la calidad de las interacciones al mismo tiempo que fomentar la autoevaluación de los grupos y del propio profesor.

Con respecto a los alumnos se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones esenciales:

- La experiencia en grupos cooperativos y su formación en esta técnica de trabajo.
- La heterogeneidad de los grupos y los diferentes niveles de desarrollo intelectual de los miembros del grupo.
- La capacidad de razonamiento y comprensión de los alumnos, así como su nivel de desarrollo de expresión.
- El uso de habilidades sociales y su entrenamiento, para alcanzar unas interacciones satisfactorias.
- Las distintas funciones de cada miembro del grupo.
- El uso de turnos de palabra y de respeto hacia otros grupos y otras clases en el colegio.
- La organización y distribución de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea.
- La autoevaluación del propio grupo, de los procesos y las ejecuciones llevadas a cabo por cada uno de los miembros, así como la participación y la cantidad y calidad de cada una de las aportaciones.

Con respecto al aula destacan una serie de aspectos para obtener buenos resultados con esta técnica:

- La distribución del mobiliario y la disposición de los grupos
- Los recursos disponibles y su localización, así como una clara organización de su tiempo y turno de uso.
- Los espacios dedicados a la exposición temporal o permanente de los trabajos y proyectos de cada grupo.

Finalmente, en lo que se refiere a la relación de una clase cooperativa con respecto al resto del colegio, hay que tener en cuenta las condiciones de

cada centro, puesto que lo ideal sería que esta técnica se empleara en la mayoría, si no en todas, las materias que se imparten. Pero, en numerosas ocasiones nos encontramos que el uso de esta técnica se lleva cabo bajo la responsabilidad de unos pocos tutores o de algún profesor de alguna asignatura en el mejor de los casos. Por tanto, tendremos que tener en cuenta las condiciones de cada aula y de la capacidad de modificar el sistema de trabajo, no sólo en cuanto al agrupamiento, sino también a las costumbres que los alumnos tienen en la mayor parte de su formación académica. No es recomendable crear conflictos con otros compañeros, y lo que es peor, poner a los alumnos en medio de dos estilos antagónicos lo que puede provocar la inconsistencia o incongruencia. Así, tal y como Kagan (1985) comenta hay que ser flexibles y ver en que condiciones y circunstancias será beneficioso para los alumnos trabajar en grupos cooperativos.

2.9.3 El desarrollo de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son aquellas destrezas que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de forma respetuosa con los demás y que resuelven situaciones problemáticas, a la vez que reducen la probabilidad de futuros conflictos.

El aprendizaje de las habilidades sociales es un proceso que se produce de manera similar a otras conductas, pero es en la escuela donde se puede llegar a potenciar y enseñar estas habilidades de relación interpersonal.

En numerosas ocasiones se ha planteado que el aprendizaje cooperativo podría ser considerado como una forma de entrenamiento de habilidades sociales. Según Ovejero (1993), a través del trabajo en grupos cooperativos se desarrollan y mejoran las habilidades sociales de sus miembros, y en particular de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El entrenamiento en habilidades sociales se produce cuando se observan una serie de conductas que son consideradas como adecuadas para posteriormente practicarlas, corregirlas, perfeccionarlas, recibir refuerzo y practicarlas en situaciones similares a situaciones reales.

Se puede señalar, que el aprendizaje cooperativo funciona como una técnica o programa de entrenamientos de habilidades sociales. Gran parte de los factores responsables de la eficacia del aprendizaje cooperativo son grupales e interpersonales. Las habilidades sociales están muy relacionadas con el surgimiento de conflictos y su resolución en las relaciones interpersonales, de hecho se puede afirmar que cuantas más habilidades sociales posea una persona, mayor será su capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Pujolàs, 2008).

El movimiento de las habilidades sociales surge en los años 70 y 80 como un intento de superar la psicoterapia tradicional, la premisa de la que parte es que existe una amplia gama de conductas disfuncionales del ser humano que se producen por una falta en habilidades interpersonales. Por ello, se ha propuesto que se realizan entrenamiento de habilidades para solucionar ciertos problemas sociales, tales como la drogadicción, la delincuencia, los trastornos psiquiátricos, o la ansiedad social.

Esto nos hace pensar en la importancia que tienen las relaciones interpersonales para el ser humano, y como cuando estas relaciones no son positivas se producen una serie de problemas psicológicos, lo que deriva en muchas ocasiones en problemas tanto psíquicos como físicos de diferente orden, con la posterior necesidad de intervención de profesionales de la psicología para realizar un programa de entrenamiento de habilidades sociales.

Desarrollar las habilidades sociales y la asertividad es también desarrollar otras formas de inteligencia, como la interpersonal (aquella capaz de permitirnos relacionarnos con los demás y de forma empática), y la inteligencia intrapersonal (con la que nos llegamos a comprender y autocontrolar) (Pujolàs, 2008).

Este modelo de habilidades sociales y su entrenamiento se ha aplicado a la enseñanza (Dunkin y Biddle, 1974) en un programa que se denominó micro-enseñanza, que se trataba de capacitar profesionalmente a los profesores a través de una práctica programada de habilidades que necesitan para realizar con éxito sus tareas. No sólo se ha utilizado este entrenamiento con los profesores, sino que también con los estudiantes, debido a su importancia sobre una serie de variables escolares como son el rendimiento académico o la autoestima.

Hay una serie de consecuencias negativas derivadas de unas malas relaciones interpersonales en la escuela como son: una inapropiada asertividad (Whitman y col., 1970), un bajo rendimiento académico, trastornos de personalidad (Cowen y cols., 1973; Roff y cols., 1972) y unas inadecuadas competencias sociales (Hartup, 1978; O'Connor, 1972).

Algunos estudios sugieren que hay ciertos niños que encuentran dificultades para ser aceptados por sus compañeros ya que tendrían unas inadecuadas habilidades sociales, por ejemplo comunicativas, lo que dificultaría el establecimiento de unas relaciones positivas.

Es precisamente en las escuelas donde debe partir un interés no sólo en el conjunto de aptitudes académicas básicas de los estudiantes sino también en los problemas sociales y personales de ellos. Para ello, hay dos técnicas que se pueden aplicar en la escuela y tienen una alta eficacia, como son: el entrenamiento de las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo. Existen dos razones principales para aplicar estas técnicas: por un lado, la raíz de gran parte de los programas educativos, incluso el fracaso escolar, son los problemas y conflictos interpersonales (rechazo de los compañeros, problemas en las relaciones profesor alumno, etc.), y segundo, las investigaciones que se han llevado a cabo han descubierto una fuerte relación entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico (Ovejero, 1990, p.248).

En lo que respecta al entrenamiento en habilidades sociales dentro del entorno escolar hay que diferenciar entre el entrenamiento de las habilidades interpersonales profesionales entre los profesores y el entrenamiento de las habilidades sociales e interpersonales de los estudiantes.

Respecto al entrenamiento de las habilidades interpersonales del profesor, se considera frecuentemente que la habilidad en enseñar consiste en la capacidad para controlar la interacción profesor-alumno. Así, si se quiere mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje habría que mejorar las habilidades interpersonales del profesor. Una de las técnicas que más empleado para este fin es la micro-enseñanza, que consiste en capacitar a los profesores por medio de una práctica de sus cometidos y la posterior revisión crítica. Esto es, de una verdadera enseñanza, pero de una forma reducida y facilitada, reduciendo la tarea de docencia (microelección de de cinco minutos y microclase de quince minutos), la destreza practicada (microhabilidad) y el número de alumnos oyentes.

El otro tipo de enseñanza y entrenamiento de habilidades sociales se realizaría con los estudiantes. Existen cuatro ámbitos en los que se ha estudiado este tipo de entrenamiento: las habilidades sociales y el funcionamiento adaptativo, las relaciones con los compañeros, el rendimiento escolar, y las habilidades sociales y la inteligencia.

Se ha encontrado en muchas áreas de ajuste psicológico una desadaptación relacionada con un déficit en las habilidades sociales infantiles del individuo. Este modo, problemas futuros como la mala adaptación escolar, el abandono de la escuela (Ullmann, 1957), la delincuencia (Roff, Sells y Golden, 1972), o los programas de salud mental en la vida adulta (Cowen y cols., 1973; Roff, 1961), pueden ser predecibles a partir de un déficit en las habilidades sociales infantiles. Mientras que la competencia social en la infancia se relaciona, por ejemplo, con un aumento de los éxitos escolares (Harper, 1976; Laughlin, 1954; Muma, 1965, 1968; Portefield y Schlichting, 1961), o una adecuada adaptación interpersonal posterior en la vida (Brown, 1954; Guinourd y Rychlak, 1962).

La relación con los compañeros tiene una gran importancia en la autoestima de los niños. Así, el ser aceptado por el resto y ser apreciado tiene un papel importante en la socialización infantil. Por medio de las habilidades sociales el niño puede dar y recibir recompensas sociales positivas, incrementándose la implicación social, y generando, a su vez, más interacciones positivas (Michelson y cols., 1987, p.23).

Las habilidades sociales se relacionan con un incremento de las percepciones de cordialidad, la aceptación del resto de los compañeros y la participación social (Marshall y McCandless, 1957). En cambio, el rechazo de los compañeros se ha unido a la agresión (Dunnington, 1957; Hartup y cols., 1967; Moore, 1967) y la manifestación de un comportamiento social negativo (Kohn, 1977).

Según los estudios que realizaron Hartup y cols. (1967) concluyeron que los niños que actuaban de una forma social positiva habían sido afectados previamente por los propios compañeros o tenían una buena percepción ante ellos. Esta mutua influencia parece que continúa a lo largo de la vida, en la adolescencia y también en la vida adulta. Los niños que muestran habilidades sociales positivas consiguen mejores resultados escolares, sociales y emocionales.

Relacionado con el rendimiento escolar Kim y cols. (1968) encontraron correlaciones significativas entre medidas estandarizadas de rendimiento y el comportamiento social de los niños (Ovejero, 1990, p.251). Asimismo, las habilidades sociales no sólo influyen entre los compañeros sino que afectan a la atención positiva y al reforzamiento del maestro hacia el niño. Por ello, en la medida en que los niños desarrollen las habilidades sociales conseguirán ser percibidos por los otros (profesores, compañeros, padres, etc.) de una determinada forma (Carledge y Milburn, 1978; Greenwood y cols., 1977; Harper, 1976).

También la inteligencia se relaciona con las habilidades sociales. Así, los niños que aprenden rápido y que se adaptan rápido, desarrollan unos

repertorios interpersonales efectivos para conseguir sus objetivos, lo que deriva en un incremento del rendimiento escolar (Crandall, Katkovsky y Crandall, 1965; McGhee y Crandall, 1968) o en el comportamiento social (Thorton y Jacobs, 1972).

Es probable que la inteligencia ayude a la adquisición de habilidades asertivas, lo que permite una mayor interacción con el medio y oportunidades de aprendizaje.

Es necesario para que las relaciones entre compañeros se conviertan en influencias constructivas que fomenten los sentimientos de pertenencia, aceptación y apoyo.

La vida escolar de los estudiantes se ve influida por la percepción de ser aceptado en diversos aspectos (Johnson y Johnson, 1987, p.28): con el deseo de tomar parte en la interacción social (Furman, 1977; Johnson y Ahigren, 1976; Johnson, Johnson y Anderson, 1978); con el grado en que los estudiantes proporcionan recompensas sociales positivas a los compañeros (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967). Por otra parte, el aislamiento en clase está asociado con una alta ansiedad, una baja autoestima, unas pobres habilidades interpersonales, con problemas emocionales y una patología psicológica amplia (Bower, 1960; Gronlund, 1959; Horowitz, 1962; Johnson y Norem-Hebeisen, 1977; Schmuck, 1963, 1966; Smith 1958; Van Egmond, 1960, 1960); el rechazo por los compañeros relacionado con conductas disruptivas en el aula (Lorber, 1966), con conductas hostiles y aspectos negativos (Lippit y Gold, 1959), y con actitudes negativas hacia la escuela y hacia otros estudiantes (Schmuck, 1966); la aceptación por parte de los compañeros se relaciona con el esfuerzo hecho para utilizar las habilidades en ese rendimiento (Schmuck, 1963, 1966; Van Egmond, 1960).

Para promover influencias constructivas de los compañeros, los profesores deben asegurarse primero que los estudiantes interactúan mutuamente, y segundo que la interacción tenga lugar en un contexto de apoyo y de aceptación. En otras palabras, los profesores deben controlar la dinámica

de grupo que afecta a la interacción estudiante-estudiante» (Johnson y Johnson, 1987, página 28), y la mejor forma de conseguirlo es justamente a través del aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990, p.253).

Al resultar de vital importancia las habilidades escolares en los escolares, es necesario enseñárselas y entrenarles, y esto se puede llevar a cabo a través del entrenamiento en habilidades sociales y del uso del aprendizaje cooperativo.

Como señala Kagan (1985, p.365), “la necesidad de instituir en las escuelas unas experiencias de socialización cooperativa y prosociales es obvia si examinamos el actual vacío de socialización, las consecuencias de este vacío, y las necesidades económicas y sociales”.

En lo referente al vacío de socialización, es evidente que en los últimos años el descenso de la natalidad ha tenido un fuerte impacto en el tamaño de las familias, reduciéndose drásticamente el número de hermanos dentro del núcleo familiar, por lo que la socialización entre hermanos ya no es posible en muchos de los casos. Además, la incorporación de la televisión a la vida diaria dentro de los hogares, ha reducido más la socialización familiar, viéndose apenas los miembros en el hogar. Así, la escuela se constituye en la principal fuente de socialización cooperativa.

Entre las consecuencias de ese vacío de socialización hay que resaltar el gran aumento de los delitos contra la propiedad dentro de las escuelas (Bybee y Gee, 1982)

Las necesidades sociales y económicas de la sociedad no se cubren con el sistema educativo tal y como está concebido actualmente. La mayor parte de los estudiantes no trabajan juntos en la escuela durante los años de escolarización, pero una vez acabado ese periodo e intentar entrar en el mundo laboral se encuentran con una realidad muy distinta, puesto que entre el 70% y el 80% de los trabajos actuales requieren trabajar en equipo, esto es, una coordinación de esfuerzos e ideas (Graves y Graves, 1985).

Como hemos visto el entrenamiento en habilidades sociales debe ser un factor fundamental en la vida escolar, pero el profesor tiene que seguir una serie de pasos a la hora de querer implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales (Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984).

El primer paso es asegurarse de que los estudiantes vean la necesidad de la habilidad, para conseguir estar motivados, los estudiantes deben tener un convencimiento de los efectos positivos del entrenamiento. El profesor puede fomentar esta motivación a través de diversas formas: exponiendo diversos reclamos respecto a su importancia en la clase, explicando a los estudiantes la importancia de tales habilidades, o dando una puntuación positiva al uso de estas habilidades por parte de los estudiantes.

El segundo paso es asegurarse de que los estudiantes entiendan lo que es una habilidad. Así el profesor puede trabajar con los estudiantes para generar frases específicas y conductas que expresan la habilidad o demostrar, modelar y practicar a través de la interpretación la habilidad en la que se esté interesado en desarrollar.

El tercer paso es exponer situaciones prácticas, es decir, que los estudiantes practiquen las habilidades.

El cuarto paso es asegurarse de que los estudiantes procesen la utilización de estas habilidades, por ello, deben discutir, describir y reflexionar sobre su uso las habilidades con el fin de mejorar su realización.

El quinto paso es asegurarse de que los estudiantes perseveren en su práctica de las habilidades: el aprendizaje de la mayoría de las habilidades tiene el siguiente orden: primero, un período de lento aprendizaje, segundo, un período de rápido perfeccionamiento, el tercero, un período donde la ejecución se mantiene, cuarto, un período de rápida mejora, y quinto, otro período de mantenimiento. Este proceso debe tener una práctica constante de manera que se puedan automatizar estas habilidades por parte de los estudiantes (Ovejero, 1990, p. 259).

La relación entre el aprendizaje cooperativo y el uso de habilidades sociales es una relación recíproca, porque por un lado, el aprendizaje cooperativo requiere de una serie de habilidades sociales para que funcione correctamente, pero al mismo tiempo, el aprendizaje cooperativo funciona como una técnica de entrenamiento de las habilidades sociales, y es por ello que resulte tan eficaz para diversos aspectos de la vida escolar, como puede ser la integración educativa.

Las habilidades sociales unen al individuo y su ambiente social. El ambiente cooperativo y el trabajo en grupos cooperativos contribuirán de forma importante al desarrollo y mejora de las habilidades sociales de quienes participan en esos grupos y de forma especial de aquellos con necesidades educativas especiales, ya que son los alumnos que más necesitan el apoyo del grupo.

Algunos autores como, Goldstein y cols. (1989) hablan de cuatro elementos componentes del Aprendizaje Estructural, que es un método de entrenamiento psicoeducacional de habilidades sociales. Estos son:

- El modelado, que es un aprendizaje por medio de la imitación, es una técnica efectiva y fiable, puesto que rápidamente se aprenden conductas nuevas, o se fortalecen o atenúan conductas previamente aprendidas;
- La representación de papeles, a través del cual el alumno puede practicar, ensayar o representar las conductas del modelo, recibiendo una recompensa por ello;
- La retroalimentación del rendimiento, en la que se proporciona al sujeto adiestrado información sobre cómo ha representado su papel; y la generalización del adiestramiento.

Tal y como señala Goldstein y cols. (1989) las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales tienen una gran eficacia cuando se combinan con otras técnicas, tales como: las técnicas de relación entre compañeros, la elicitación del apoyo de los compañeros, y el principio de colaboración, el cual según

Litwak (1977) funcionaba con los adolescentes que aprendían una habilidad en un grupo de Aprendizaje Estructurado.

Como señala Pujolàs (2008) “en una escuela basada en la cooperación, los maestros y las maestras, los niños y las niñas, y sus familiares forman una comunidad en la que se apoyan dándose ánimos mutuamente y cooperan hasta el punto de que no quedan del todo satisfechos si no consiguen que todos aprendan has el máximo de sus posibilidades”.

2.10 El aprendizaje cooperativo como medio de integración

En experiencias pasadas, por ejemplo en los Estados Unidos durante los años 80, se llevaron a cabo diferentes programas de integración en la escuela utilizando las técnicas cooperativas, allí existen desde hace décadas grupos muy heterogéneos, desde el punto de vista racial, intelectual, etc. En España a través de la ley de integración escolar se ha querido abordar esta cuestión, y se ha constatado que ha sido muy beneficiosa pero al mismo tiempo existen unos retos que se están planteando nuevamente, como por ejemplo la llegada masiva de hijos de inmigrantes, y por ello para conseguirla plena integración de estos sectores de la sociedad puede resultar decisivo el uso del aprendizaje cooperativo, puesto que ha quedado demostrado plenamente que produce una mejora de la integración de los niños con diferencias, cualquiera que fueran los orígenes de éstas. Como Hegarty (1994) señala, refiriéndose alumnos con discapacidades, la educación se basa en tres principios éticos: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en la sociedad.

No debemos olvidar, al igual que los psicólogos sociales han clasificado, que podemos encontrarnos con culturas individualistas o colectivistas, masculinas o femeninas, con una alta o baja distancia jerárquica, estas diferencias que adquirirán sentido entre las diferentes relaciones que se establezcan entre personas de diversa procedencia y que han sido educados en valores culturales diferentes.

Un ejemplo de esta diversidad de experiencias culturales lo podemos encontrar cuando un alumno que está acostumbrado a una alta distancia jerárquica, por ejemplo, entre el profesor y el alumno, y cuyas experiencias educativas han consistido en clases magistrales, creará un conflicto al comprobar que otros alumnos que han tenido experiencias de baja distancia jerárquica mantienen una relación más igualitaria con respecto al profesor, incluso interrumpiendo sus explicaciones para hacerle preguntas. Otra experiencia diferente será aquel conflicto producido entre personas educadas bajo una cultura predominantemente masculina, y otras, por ejemplo los españoles, entre los que existe una relación de mayor igualdad entre los sexos, de esta manera, un alumno perteneciente a una cultura de origen árabe puede extrañarse en la forma en que los españoles se relacionan con los miembros del sexo opuesto (Ovejero, 1990).

Son múltiples las ventajas de la cooperación entre personas con diferentes orígenes culturales, puesto que de esta manera se dan a conocer sus valores, sus creencias, se desmitifican estereotipos, y se consiguen evitar el fenómeno denominado egocentrismo cultural, en el cual sólo se consideran como aceptables los valores culturales propios (Levine y Campbell, 1972).

Como se puede observar en las culturas con baja distinción jerárquica el profesor es uno más dentro del proceso educativo, no es el único agente educador, de ahí que los estudiantes no muestren hacia él un respeto especial fuera del colegio, sin embargo, en las culturas con una alta distinción jerárquica, los profesores son tratados con gran respeto y los alumnos jamás le contradicen, siendo una relación unidireccional, sin espacio a la crítica ni a la reflexión.

El cooperar con personas pertenecientes a otros contextos culturales resulta altamente positivo ya que se llega a conocer sus valores, y las creencias que se tienen de esas personas cambian abarcando más aspectos de su cultura, y permitiendo una mayor flexibilidad a la hora de reflexionar sobre nuestra propia cultura, de esta forma, se consigue evitar el egocentrismo

cultural, esto es, suponer que la propia cultura es la mejor, la más avanzada, limitando claramente la capacidad de conocimiento y comprensión de las ajenas. Por ello, cuanto más se acerque al estudiante a otras realidades se podrá desarrollar más un espíritu crítico y abierto. Al hacer que alumnos diferentes aprendan juntos también desarrollan la convivencia.

La psicología social puede ayudar a los educadores a través de una serie de técnicas que se han utilizado en el pasado y que se utilizan en la actualidad para mejorar las relaciones entre los grupos. Una de ellas, probablemente la más utilizada, es el contacto intergrupar, se supone que el hecho de realizar un contacto intergrupar entre dos grupos diferentes de personas va a hacer que mejoren las relaciones entre ellos, lo que ocurre es que el contacto de por sí no va a mejorar esa relación necesita de una serie de características, como por ejemplo, que haya una autoridad, que esté apoyando esos contactos, y que mejor autoridad que los maestros, y que contacto más actual que los distintos grupos de estudiantes (Turner, 1989). Si los maestros recibieran una formación de una serie de técnicas básicas sobre cómo manejar ese contacto haría, no solamente que mejorasen las relaciones entre los grupos de estudiantes que acuden a las escuelas, sino también entre sus familias, y el rendimiento de los estudiantes.

El contacto intergrupar, es una de las técnicas que más éxito ha obtenido en todo el mundo. Esta técnica comporta un beneficio, no sólo en las escuelas, sino en cualquier contexto.

Se empezó a investigar sobre esta técnica en los conflictos que se produjeron en Sudáfrica hace ya 50 años, y se encontró que establecer un contacto entre grupos de personas que pertenecen, por ejemplo, a distinta raza, teniendo en cuenta una serie de variables que se podían controlar, hacía que se mejorasen las relaciones entre los grupos de personas, por ejemplo que a pesar de que existiera una diferencia de estatus, o una diferencia de poder, entre esos dos grupos, si se realizaba un contacto en el cual los dos grupos estuvieran realizando una misma tarea en la cual ambos grupos iban a salir beneficiados, algo muy fácil de hacer en la escuela, produciría una mejora de la

relación, no solamente mientras estaban llevando a cabo esa labor, sino también fuera de esa tarea. Además el hecho de que haya alguien que esté supervisando la tarea y que esté tratando de controlar variables extrañas, como puede ser el maestro en las escuelas, va a hacer que la mejora de las relaciones entre los grupos no se circunscriba al simple aula, sino también cuando están fuera, en un recreo, en un parque o en cualquier otra situación (Ovejero, 1990).

Las relaciones intergrupales también mejoran con estas técnicas cooperativas, y en España son muchas las aulas en las que los estudiantes comparten sus experiencias educativas con alumnos de diferentes culturas o con necesidades educativas especiales. Son en aquellas aulas inclusivas en las que alumnos diferentes aprenden juntos, participando tanto como sea posible en actividades de enseñanza y aprendizaje comunes (Pujolàs, 2008, p. 26). En las sociedades actuales, como la española, existe una diversa pluralidad tanto étnica, cultural y religiosa, dando un protagonismo fundamental a la escuela puesto que en ella quedan reflejados todos los conflictos grupales que existen en la sociedad. Los grupos de clase deben ser heterogéneos y seguir la distribución normal de la población, así la clase es reflejo de la escuela, y ésta reflejo de la sociedad (Pujolàs, 2008). Es en la escuela donde los niños deben adquirir las estrategias para la solución de conflictos, y una herramienta para conseguir este fin es a través del aprendizaje cooperativo.

2.11 Conclusiones

En este capítulo hemos visto la evolución de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre aprendizaje cooperativo, desde las primeras investigaciones en los años 20 a las que se siguen realizando actualmente. Asimismo, se ha tratado los distintos tipos de aprendizaje (individualista , competitivo y cooperativo) comprobando como la interdependencia que se produce en el aprendizaje cooperativo es de tipo positivo, mientras que en el competitivo es de tipo negativo, y en el individualista no existe.

Después hemos tratado las distintas posturas teóricas con respecto del aprendizaje cooperativo, desde sus orígenes en el interaccionismo simbólico que concebía que el grupo debía estar basado en la interdependencia de sus miembros, pasando por Piaget que subraya las ventajas de la interacción entre iguales para el desarrollo cognitivo, recalando la importancia que da Vygostky a la interacción como motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, llegando a las ideas de Wallon sobre la importancia de las relaciones sociales que el niño crea en la escuela, y terminando en Erikson y como las relaciones sociales juegan un papel determinante en la configuración de la identidad personal.

Además se han expuesto los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción simultánea, el procesamiento grupal, la participación equitativa, el desarrollo de habilidades sociales, y la autoevaluación de los grupos.

Más adelante se han expuesto las principales técnicas de aprendizaje cooperativo y sus características y sus principales diferencias.

Finalmente, se ha concluido el capítulo con una descripción de las consecuencias académicas del uso del aprendizaje cooperativo, viendo que entre las ventajas destacan la variedad y riqueza de experiencias, el aumento de la autoestima, la autonomía y la independencia de los niños, también el desarrollo de competencias más complejas de pensamiento crítico, así como un aumento del rendimiento académico, y una mayor integración de los alumnos del aula. A pesar de sus numerosas ventajas también hemos podido comprobar algunas desventajas que tienen que ver más con cuestiones de voluntad y esfuerzo por parte de los docentes, además de una nueva organización tanto de recursos humanos y materiales dentro de las aulas.

Capítulo 3 - El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3.1 Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras es en la actualidad una de las áreas que más desarrollo han tenido dentro de los currículums escolares de nuestro país. Este interés ha surgido por la necesidad de capacitar a los estudiantes de las competencias lingüísticas en otras lenguas debido a los cambios, tanto políticos como económicos, que se han ido dando en nuestra historia reciente. Así, la entrada en la Comunidad Económica Europea marcó un punto de inflexión para el desarrollo de todas las organizaciones que conforman la sociedad actual, y en especial la educación. Estos cambios se hicieron más urgentes con la adhesión de España a la moneda única de Europa y el desarrollo de la globalización. Hoy en día se puede afirmar que para que una persona sea plenamente competente en Europa debe poderse comunicar en una lengua extranjera que ha tenido que adquirir a través de una enseñanza, en la mayoría de los casos, reglada. Reconociendo que la lengua inglesa es actualmente la lengua más empleada como lengua de intercomunicación hemos centrado nuestro objeto de estudio en ella y en su adquisición a través del aprendizaje cooperativo.

Para comprender mejor toda esta problemática y sus consecuencias veremos en este capítulo como el lenguaje es un instrumento de comunicación, teniendo en cuenta los factores que definen una situación comunicativa y las destrezas comunicativas que están implicadas en el proceso. Asimismo, veremos qué consecuencias puede tener el uso del aprendizaje de la lengua extranjera a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo. Se recordará la organización del sistema educativo español y el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del currículum en la etapa de educación primaria. Además, se expondrá la influencia del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Finalmente, se tratará el caso especial de los colegios bilingües y la aplicación en ellos del aprendizaje cooperativo.

3.2 El lenguaje como instrumento de comunicación

A través del lenguaje los seres humanos nos comunicamos. El lenguaje puede ser definido como un sistema de signos, que al ser combinados siguiendo una serie de reglas, transmiten un mensaje. Para Sapir, el lenguaje es algo puramente humano y un método no instintivo de comunicación de ideas, emociones y deseos, por medio de símbolos producidos voluntariamente (Sapir, 1921). Chomsky, por su parte, concibe el lenguaje como un conjunto de frases, cada una de una duración finita y construida a partir de un número finito de elementos (Chomsky, 1957). Finalmente, Hall, establece que el lenguaje es la institución por la que los humanos se comunican e interactúan con otros por medio de símbolos arbitrarios usados habitualmente de forma oral o escrita.

Hoy en día, el lenguaje es considerado un medio de comunicación, no solamente un sistema de estructuras y palabras. Es una situación interactiva que ocurre entre los participantes, por tanto, es una situación fundamentalmente social, un acto social. El lenguaje, así, incluye expresiones convencionales de cortesía, de saludo y despedida, etcétera.

Uno de los autores que establecieron los principios cooperativos en el uso del lenguaje fue el filósofo Paul Grice, el cual, puso de relieve el hecho de que la gente coopera en los procesos de comunicación con el fin de reducir los malentendidos. Trató de especificar los principios por los que se rige el comportamiento cooperativo y propuso cuatro máximas o reglas de conversación (Escandell, 2006).

- 1) La máxima de cantidad, que afirma que los hablantes deberían proporcionar la cantidad adecuada de información, ni demasiada, ni muy escasa.
- 2) La máxima de calidad, declarando que la contribución de los hablantes a una conversación debería ser verdadera. No deberían de decir lo que creen que es falso, o sobre lo que carecen de información suficiente.
- 3) La máxima de relevancia, afirmando que las contribuciones deberían estar claramente relacionadas al propósito del intercambio.

- 4) La máxima de forma, que consiste en que las contribuciones deberían ser claras, evitando la ambigüedad y la oscuridad, manteniendo un orden coherente.

Cuando nos aproximamos al estudio de la enseñanza de lenguas es necesario tener presentes las diferentes formas que puede adoptar el intercambio de información. Por tanto, encontramos diferencias sustanciales entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. La diferencia más obvia es la forma física: el discurso utiliza la forma de los movimientos de presión de aire, y por otro lado, el lenguaje escrito utiliza grafemas que son marcas sobre una superficie.

Una consecuencia de esta diferencia física la encontramos en la gran diferencia entre escuchar, o acto de comprensión del lenguaje oral, y leer, o acto de comprensión del lenguaje escrito. De tal forma que escuchar una conversación informal difiere de leer un texto escrito. El discurso oral es inmediato, dinámico, transitorio e interactivo. La escritura, sin embargo, es estática y permanente, y no existe interacción, en general, entre el emisor y el receptor.

El conocimiento de estas diferencias permiten al profesor a diseñar actividades dependiendo de la dificultad de las habilidades que deben ser desarrolladas: hablar y escuchar son habilidades orales, mientras que leer y escribir son habilidades escritas. Estas diferencias influyen en las actividades que se propondrán, y cómo serán organizadas para el trabajo por parte del alumnado, lo que afectará a las tareas encomendadas a los grupos de trabajo cooperativos.

Asimismo, es preciso señalar que la lengua inglesa posee una gran diferencia entre la forma oral y la escrita, lo que habitualmente conduce a los estudiantes a encontrar problemas durante su aprendizaje.

En un análisis más preciso de las características del lenguaje oral observamos que debido a su inmediatez el lenguaje oral resulta más expresivo

que el lenguaje escrito. Cuando se habla, se puede variar el tono, el acento y la velocidad de las palabras para subrayar la palabra que se considera como más relevante en el discurso, o para mostrar una actitud hacia lo que se dice. El uso de los gestos y del lenguaje corporal es también importante para reforzar la transmisión del mensaje y para hacer facilitar la comprensión de lo que se está comunicando. Además, el lenguaje oral está compuesto de frases más simples que el escrito, justamente debido a la espontaneidad y la velocidad con la que se habla, y también por la falta de tiempo para seleccionar formas más complejas. Durante el habla se producen numerosas pausas, repeticiones y reformulaciones del mensaje, dependen del grado de comprensión del interlocutor y de la retroalimentación que el hablante reciba. Finalmente, es usual cometer numerosos errores cuando se habla, dudar sobre lo que se va a decir o, incluso, decir frases incompletas (Harmer, 2007).

Por su parte, el lenguaje escrito también posee unas características definitorias. En cuanto a la precisión, se puede señalar que el hecho de que la escritura es permanente, permite más tiempo para su preparación, promocionando el desarrollo de una organización más cuidada y mayor expresión estructural que en el lenguaje oral. Las frases deberían estar más completas, los párrafos deberían poseer una cohesión interna y las palabras deberían escribirse correctamente. Un texto que está lleno de errores o de frases incompletas sería considerado un texto iliteral. Debido a la ausencia de interacción entre los participantes, no existe respuesta inmediata para posibles explicaciones del mensaje. La ambigüedad debería reducirse al máximo. Asimismo, la escritura posee unos rasgos únicos, tales como, la puntuación, el deletreo, la organización espacial, las mayúsculas y la caligrafía, todas ellas ausentes en el lenguaje oral; por todo ello, resulta más difícil su adquisición. Para terminar, tradicionalmente, el lenguaje escrito tiende a ser considerado más formal que el oral, y la sociedad lo tiene en mayor consideración.

El conocimiento de las características de los lenguajes oral y escrito, permite al profesor programar actividades que serán desarrolladas cada una de una forma apropiada.

Así, el lenguaje oral es más fácil de adquirir que el lenguaje escrito, así que debería ser introducido primero en la escuela. Es más natural para una persona empezar escuchando y hablando primero, y más adelante, leer y escribir, especialmente al principio del proceso de aprendizaje.

El lenguaje escrito se caracteriza por una mayor exigencia en la corrección de las estructuras que el lenguaje oral. Las frases deberían de estar completas y gramaticalmente correctas, y las palabras deberían ser deletreadas correctamente.

Los errores en el lenguaje oral deberían ser considerados normales dentro del proceso de aprendizaje. El objetivo en estas etapas iniciales de aprendizaje de la lengua debe ser el desarrollo de la Competencia Comunicativa, por lo que interesa que los alumnos estén más centrados en comunicarse que en los errores que puedan llegar a cometer.

Los rasgos gráficos del lenguaje escrito hace el aprendizaje de esta habilidad más lenta en su adquisición. La preparación de textos, cartas, y lenguaje escrito debería ser muy simple y guiado en el Segundo Ciclo y más libre en el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Hay que recordar que, para escribir, no sólo es necesario la Competencia Lingüística, también es necesario aprender cómo organizar ideas en el texto escrito. El profesor debería dar una serie de nociones de estilo, para ayudar a los estudiantes a organizar el texto de forma lógica y con cohesión. En el caso de una carta, por ejemplo, el profesor debería explicar que componentes contendría en un país anglófono.

La lengua engloba tanto una organización comunicativa de signos externos y públicos, como una organización cognitiva del razonamiento interno. Estos signos externos son utilizados durante las interacciones sociales (Casal, 2005).

La lengua permite transformar el pensamiento (interno) en una nueva forma, en algo externo (Bruner, 1974:74). Gracias a la teoría semiótica de Vigotsky se pueden comprender los procesos los que se adquiere la capacidad de construir significados, manifestados en la adquisición de la segunda lengua. Estos procesos serían, por una parte, públicos, puesto que permiten a los aprendices seleccionar una serie de estructuras y de léxico para comunicarse con los hablantes de la lengua meta, pero al mismo tiempo, son procesos privados, puesto que necesitan crear una reestructuración cognitiva. Desde la perspectiva sociocultural, los estudiantes aprenden un idioma al controlar conscientemente las elecciones semióticas que la segunda lengua les permite (Casal, 2005).

Al igual que los planteamientos de Vygotsky para la adquisición de la lengua materna, el proceso de adquisición de la segunda lengua se da primero en un plano interpsicológico, es decir, entre los participantes, para más adelante producirse en un plano intrapsicológico, por tanto, el aprendizaje de lenguas es fruto de las interacciones sociales, a través de las cuales los estudiantes buscan los apoyos necesarios.

Tal y como nos muestra el estudio de Aljaafrech y Lantolf (1994), existen cinco niveles de desde el nivel intermental al nivel intramental. Cada nivel está influido por tres variables, que son: la necesidad de la intervención, darse cuenta del error y la corrección de ese error. Analizando por niveles, se observa como en el primer nivel el alumno no reconoce los errores, y, por tanto, no es capaz de corregirlos, aunque otra persona le intente ayudar. En el segundo nivel se produce una consciencia del error, ahora es capaz de identificarlo, sin embargo, todavía no puede corregirlo, aún con una persona de apoyo. Ya en el tercer nivel, es capaz de corregirlo, pero siempre y cuando otra persona le supervise y le regule. En el cuarto nivel, la ayuda exterior necesaria para corregir el error es mínima, asumiendo una responsabilidad completa en la corrección de errores. Finalmente, en el quinto nivel, el alumno utiliza con consistencia la estructura de la segunda lengua de forma correcta en cualquier contexto, así, consigue adquirir un sentido de la autorregulación en la lengua meta (Casal, 2005).

La relación entre el profesor-alumno y los modelos de interacción deben variar para facilitar la comprensión de la información exterior, haciendo que todos los participantes formularan cuestiones (Pica, Young y Doughty, 1987).

Por el contrario, otros autores consideran más relevante la producción del alumno puesto que facilita la toma de conciencia de la comisión de errores o la inseguridad en los conocimientos lingüísticos (Swain, 2000).

Según, Casal (2005), “el origen social de la lengua supone una nueva implicación...ésta es la comprensión de significados”. El primer paso hacia la descontextualización de las palabras del contexto semántico-pragmático sería el primer paso hacia la generalización, el reconocer aquellos aspectos de la realidad que se dan más a menudo en la vida del estudiante (Vila, 1987).

Al aprender una segunda lengua, el hablante no está seleccionando los significados de las palabras, sino que debe aprender a intercambiar signos. Existe una gran diferencia entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua, y es que, como ya señaló Vygotsky, aprendemos nuestra lengua de forma inconsciente, pero en cambio, la segunda lengua requiere un esfuerzo consciente.

Como señala Goodman y Goodman (1993): “aprender una lengua extranjera en el colegio y desarrollar la propia lengua nativa implica dos procesos completamente diferentes...; el conocimiento avanzado de la propia lengua juega un papel importante en el estudio de la lengua extranjera, así como aquellas relaciones internas y externas que caracterizan solo el estudio de la lengua extranjera”.

Aunque sean dos procesos diferentes, es cierto que cuánto mayor conocimiento se posea de la propia lengua, más rápida será la asimilación de la lengua nueva. Así, los alumnos pueden hacer uso de ciertas estrategias cognitivas y pueden transferirlas durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se ha discutido a menudo sobre las ventajas e inconvenientes del uso de la lengua materna durante el aprendizaje de una nueva lengua. Existen un número considerable de autores que entienden que debe ser prohibido su uso en el aula, puesto que puede llegar a interferir en el aprendizaje, además reduce el número de oportunidades para practicar la nueva lengua, y, en definitiva, ralentiza el progreso de aprendizaje.

Por el contrario, otros autores consideran que el uso de la lengua materna posee una serie de consecuencias beneficiosas que hacen que se deba permitir su uso durante las clases de inglés.

Existirían tres motivos por los que el uso de la lengua materna resulta positivo:

- 1) al permitir un apoyo para ir adquiriendo el nuevo conocimiento (como andamiaje)
- 2) permite establecer la intersubjetividad, al poder compartir aspectos de sus definiciones con otros compañeros que comparten la misma lengua materna
- 3) se utilizaría como habla privada, como reflexión del propio aprendizaje.

Los alumnos encuentran en su propio idioma un soporte para gradualmente asimilar la nueva lengua, lo que les produce una sensación de seguridad y una confianza mayor en sus propias capacidades.

Asimismo, el poder contar con el apoyo de sus compañeros para comprobar la corrección de su comprensión sobre los términos y estructuras de la nueva lengua, ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa. A través de la intersubjetividad con sus compañeros, los alumnos son capaces de comprender mejor sus progresos.

El uso de la lengua propia como habla interiorizada permite asimilar la nueva lengua, reformulándose problemas o dudas y reflexionando entre los conocimientos previos adquiridos y los nuevos.

3.3 Factores que definen una situación comunicativa

La comunicación entre humanos es un fenómeno complejo y dinámico al mismo tiempo. Nuestra vida diaria está llena de actos comunicativos, y su naturaleza depende de una serie de factores: por un lado, los participantes, por otro, el contexto, y, finalmente, el tipo de actividades en la que estamos involucrados. De hecho, las opciones de palabras que usamos variarán de acuerdo a los factores de cada situación. La adecuación de lenguaje dependerá en el conocimiento del uso del lenguaje. Por ejemplo, un saludo informal a un miembro de su familia no será el mismo a otra persona que acaba de conocer (Aitchison, 1999).

En la clase de la lengua extranjera es necesario tener en cuenta estos factores, ya que, es justamente a través de los actos comunicativos pequeños como introduciremos las estructuras del lenguaje y el vocabulario. El enfoque comunicativo está basado, no sólo, en crear situaciones de comunicación en el aula como modelos de aprendizaje de la lengua, sino, también en desarrollar la adecuación.

En lo que respecta al emisor y al receptor del mensaje, se consideran los participantes en el acto comunicativo. El emisor es el autor del mensaje, y el receptor es la persona al que va dirigido. En un acto comunicativo oral, los participantes pueden verse mutuamente, como en el cara a cara de una conversación, o no, por ejemplo en el caso de una conversación telefónica. Los gestos y el lenguaje corporal serán más usuales en el cara a cara de una conversación, mientras que en una conversación telefónica, el diálogo estará lleno de expresiones, las cuales ayudarán a que el receptor no tenga problema en comprender el mensaje.

En el lenguaje escrito, el emisor y el receptor, pueden ser dos personas intercambiando cartas, el escritor y sus lectores, una empresa y la gente que lee los anuncios de un producto, etcétera.

La relación entre los participantes en un acto comunicativo es llamada “el tenor”. Este es uno de los factores que afecta al estilo del lenguaje que se adopta, y es particularmente relevante en situaciones de mayor o menor formalidad. Un ejemplo de lo anteriormente dicho se observa cuando un padre y su hijo usarán un estilo de lenguaje diferente que un empleado y su jefe. Habrá diferencias en la estructura sintáctica, la selección de palabras y la entonación (Finch, 2000).

En la vida diaria, se cambia continuamente de papeles de emisor a receptor. En la clase de inglés, se deben también variar las interacciones, de forma que el acto comunicativo sea tan genuino como sea posible. El enfoque comunicativo, de hecho, rechaza el patrón tradicional: profesor-estudiante, y aboga por la creación de interacciones variadas: profesor-estudiante o estudiantes, estudiante-estudiante, o estudiante-estudiantes. De ahí que resulte sumamente adecuado el Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de una segunda lengua, puesto que la interacción base es alumno-alumno, en forma grupal, de manera que se creen numerosas oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa.

Es necesario aclarar el concepto de contexto, ya que los lingüistas distinguen entre contexto lingüístico y contexto situacional. El primero se refiere al contexto que proporciona el sistema lingüístico; es el texto que acompaña a las frases o declaraciones. El segundo hace referencia al lugar y el momento en el que el acto comunicativo se desarrolla.

El contexto situacional influye en el tipo de lenguaje que es usado en un acto comunicativo. Un contexto familiar, donde el lenguaje es coloquial, y un contexto formal, como puede ser una conferencia, donde las construcciones gramaticales son complejas y el vocabulario es amplio y erudito, son completamente diferentes.

En el aula de lengua extranjera los estudiantes deben aprender cómo seleccionar la forma de lenguaje para un determinado contexto. Por tanto se deben proporcionar una serie de criterios para realizar tal elección, y entrenar a

los alumnos ante determinados contextos situacionales para poder alcanzar una competencia social.

Por ejemplo, los estudiantes deberían aprender que el imperativo, en términos generales, es más informal, y que las fórmulas de cortesía se usan en unas situaciones más formales.

Cuando se aprende una lengua extranjera, los estudiantes deben tener un propósito o deseo de comunicarse. Deberían usar el lenguaje en alguna forma para alcanzar un objetivo. Los conceptos de propósito y deseo tienen una importante implicación metodológica, puesto que si los estudiantes tienen un fin comunicativo la comunicación será efectiva, y llegarán a aprender el idioma en el que están interesados. Por tanto, es muy importante motivar a los alumnos a través de actividades que les resulten atractivas y que les permitan conseguir unos objetivos comunicativos.

Para conseguir actividades verdaderamente comunicativas en la clase de lengua extranjera es esencial que los temas que se traten estén basados en los intereses de los estudiantes. En la etapa de Educación Primaria, estos temas deben de representar los intereses de los niños de estas edades. Así hay una serie de temas que resultan muy atractivos para ellos como los animales o los deportes, lo que les resultará sumamente motivante, u otros temas como la familia, el colegio o su barrio de los que tienen numerosas experiencias directas y están dentro de su círculo de interrelación, de forma que los estudiantes pueden expresar ideas y sentimientos, resultando un éxito el acto comunicativo.

Un alumno de lengua extranjera deberá saber las fórmulas y reglas de uso en cada medio. Por ejemplo, la secuencia de respuesta al teléfono difiere entre el español y el inglés. Así, en inglés, la fórmula de respuesta “dígame” no existe, sino que normalmente se responde diciendo el número de teléfono. Estas diferencias culturales en el uso del medio y del canal son importantes, porque su ignorancia puede provocar un uso inadecuado del idioma, así como malentendidos. Para conseguir un adquisición de estos tipos de interacciones

las representaciones de papeles suelen ser muy adecuadas en estas edades, además de poderse realizar con cierta facilidad en grupos de trabajo cooperativos.

Otro factor cultural que resulta conveniente para los estudiantes saber es la existencia de un lenguaje corporal común en muchas culturas. Sin embargo, puede haber expresiones que no poseen significado en otra cultura, o incluso, pueden resultar ofensivas.

En lingüística, el registro, se refiere a un definido estilo del lenguaje, y está relacionado con la mayor o menor formalidad del uso del lenguaje. La forma en que pedimos a un niño que haga algo es muy diferente a la que emplearíamos con nuestro jefe. Aunque la intención es la misma en ambos casos, el contexto y el destinatario cambian y, en consecuencia, la estructura gramatical, el vocabulario y el grado de formalidad del lenguaje también cambian.

Según Aitchison (1999), el registro puede ser definido como las reglas del juego que deben ser aprendidas para ser capaces de expresarnos correctamente. En la clase de inglés, los registros usados corresponden a situaciones informales, puesto que el contexto será siempre amistoso.

Llegados a este punto, se podría uno preguntar el fin con el que usamos el lenguaje. La primera respuesta podría ser: para comunicar ideas y sentimientos. Pero, esta respuesta podría considerarse demasiado simplista, puesto, como nos han mostrado los estudios de los lingüistas, existen otras funciones del lenguaje. Por ejemplo, los saludos no comunican ninguna idea, son simplemente expresiones de cortesía de vital importancia que el ser humano usa para mantener sus relaciones sociales, y también deben ser incluidos en la adquisición de una segunda lengua.

De este modo, resulta interesante el modelo de Jakobson (1956/1973) sobre las funciones del lenguaje. Este autor encontró una serie de funciones que podía tener el uso del lenguaje, son las siguientes (Aitchison, 1999):

- la función emotiva, que es una expresión de sentimientos y actitudes,
- la función conativa, que se usa para atraer la atención del destinatario,
- la función referencial, es la comunicación de ideas o de hechos,
- la función poética, que es el lenguaje usado con fines poéticos o como un juego verbal,
- la función fática, que está basada en la necesidad del ser humano para mostrar signos de amistad,
- la función metalingüística, que se al pedir explicaciones para clarificar ideas.

Estas funciones del lenguaje tienen una serie de implicaciones pedagógicas, como a continuación se detallan: por un lado, el profesor de inglés tiene que enseñar a los alumnos a comunicar ideas, además tiene que enseñar expresiones, frases o interjecciones para ayudar a mantener las relaciones sociales, asimismo, debe enseñar a disfrutar con el lenguaje o a comprender mejor el lenguaje.

Por su parte, el lingüista Michael Halliday, cree que el lenguaje existe para llenar una necesidad humana, como la necesidad de dar sentido al mundo o para relacionar con los demás. Su modelo del lenguaje se denominó gramática funcional o sistemática. El desarrollo de esta gramática fue una reacción a aproximaciones más abstractas como la gramática generativa de Chomsky. Halliday ve el lenguaje como un fenómeno social y cultural, mientras que Chomsky lo ve como algo biológico (Crystal, 1997).

Para Halliday (1979) el lenguaje tiene una serie de funciones: una función ideacional, que enfatiza el lenguaje como un instrumento con el que nos representamos el mundo, usamos el lenguaje para conceptualizar el mundo; la función interpersonal, en la que el lenguaje se concibe como un instrumento de transacción por el que nos representamos a otras personas, usaríamos el lenguaje como medio para establecer y mantener relaciones sociales; y una función textual, la cual considera el lenguaje como un instrumento de comunicación con el que construimos frases de forma cohesionada y coherente.

Hoy en día, la enseñanza de lenguas extranjeras ha incorporado el potencial comunicativo y funcional en la enseñanza. La enseñanza de lenguas se centra en el perfeccionamiento comunicativo, más que en el dominio de estructuras. Por lo que existen una serie de implicaciones que se pueden derivar de esta forma de ver el lenguaje: el lenguaje que se presenta a los estudiantes debe estar contextualizado en situaciones realistas y naturales, se espera que los estudiantes interactúen entre ellos a través del trabajo de parejas o de grupo, para que puedan tener experiencias comunicativas, y, los currículums académicos deberían estar organizados alrededor de nociones y funciones que los estudiantes necesitan para poderse comunicar de forma satisfactoria, tales como expresiones de gustos, identificar, aceptar o declinar invitaciones, etcétera.

3.4 La comunicación en la clase de lengua extranjera

El lenguaje es el más complejo sistema de signos que existe, pero no es el único que se usa. La expresión facial, la distancia del hablante, la entonación, los silencios, acompañados o no de lenguaje, comunican algo. De este modo, el lenguaje no verbal no sólo apoya al lenguaje verbal, sino que proporciona otros significados necesarios para codificar y decodificar la información.

Nuestro sistema educativo, al igual que el Marco Común Europeo de Referencia de la Enseñanza de lenguas, ha incorporado el potencial funcional y comunicativo del lenguaje entre sus objetivos y metodología, siendo el fin último el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. La competencia comunicativa, no sólo se refiere a la capacidad de usar el lenguaje, sino también a los aspectos relacionados con el contexto comunicativo. La dimensión social del lenguaje se toma también en consideración.

Una de los rasgos característicos de la enseñanza comunicativa es que se centra en los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje, tal y como señala Littlewood.

Por su parte, el lenguaje no verbal, ayuda a expresar y a entender mensajes cuando la competencia no es muy alta. Favorece el aprendizaje de las convenciones sociales y culturales, lo que significa la competencia sociolingüística. Además, tiene un gran potencial pedagógico, puesto que el uso de expresiones, dibujos, sonidos y movimientos es muy atractivo y motivante para los niños, cuantos más sentidos se utilicen en el proceso de aprendizaje, mejores resultados se obtendrán. Según Finch, la comunicación no verbal es la comunicación que tiene lugar en vez de las palabras (Finch, 2000).

Los gestos y el lenguaje corporal corresponden a la forma de comunicación no verbal, puesto que la voz humana no participa. Incluye: expresiones faciales, posturas, movimientos de mano o de ojos, etcétera.

En la clase de inglés hay un uso abundante de expresiones y de lenguaje corporal. Aparte de transmitir mensajes verbales, tienen valor en si mismas, puesto que también transmiten actitudes y emociones. Son importantes también cuando se está comprobando la comprensión del mensaje por parte del destinatario.

Las expresiones faciales acompañan el lenguaje verbal y usualmente coinciden con el énfasis que se da al mensaje. El movimiento de las manos ayuda a lo que se ha dicho, por lo que en la clase de inglés suele ser muy frecuente.

Hay una teoría de enseñanza de lenguas que se llama “La respuesta total física”, que fue creada por James Asher (1969), que está basada en la teoría de que el niño adquiere el lenguaje a través del movimiento, el niño aprende el lenguaje escuchando y ejecutando órdenes. Así, imperativos tales

como, “lévantate”, “siéntate”, o “escribe”, se usan para adquirir el lenguaje de una forma natural y comunicativa.

Asher ve el éxito del aprendizaje de lenguas como un proceso paralelo a la adquisición de la primera lengua. Defiende que los niños responden físicamente a las órdenes de los adultos antes de que se produzcan respuestas verbales. Por eso, los aprendices de una segunda lengua deberían imitar este proceso de adquisición de la primera lengua.

Los principios de este método son: las capacidades de comprensión preceden las habilidades de producción, la expresión oral se retrasa hasta que la comprensión oral es establecida, la enseñanza debería centrarse en el significado más que en la forma, la enseñanza debería reducir el estrés del aprendiz, así, el profesor debe crear un estado positivo en el estudiante, retrasando la producción oral, y pidiendo movimientos en forma de juegos.

El tipo de comunicación no verbal es denominado paralenguaje, porque son aspectos del lenguaje que acompañan las palabras que se pronuncian. Podemos dividirlos en rasgos prosódicos, tales como volumen, tono, y acentuación, significados en su entonación, y en rasgos más generales, tales como gruñidos, suspiros, risas, resoplidos, que comunican actitudes. La acentuación, por su parte destaca las palabras esenciales del discurso.

La entonación es la melodía de la frase que sube o baja de acuerdo con una pregunta, una exclamación, o una afirmación. La entonación es de especial importancia en el inglés, debido a que es un idioma en el que hay muchas inflexiones. De tal forma, el estudiante debería aprender la manera de usar la entonación correctamente para aproximarse al sonido de una persona nativa.

Todos estos aspectos se han de tener en cuenta cuando se planifica la enseñanza de la lengua inglesa, y siguiendo la metodología de aprendizaje que se plantea, el aprendizaje cooperativo, puesto que va a determinar un determinado tipo de interacción en el aula, por tanto, los alumnos no sólo

interactuarán con el profesor, sino, y en mucha mayor medida, con otros compañeros con los que trabajarán en grupos cooperativos.

A través de la interacción que se produce en el proceso de aprendizaje cooperativo los alumnos van modificando sus esquemas de conocimientos, revisándolos, enriqueciéndolos, diferenciándolos y construyéndolos. Como ya mencionó Abercrombie (1979), el aprendizaje de cualquier nuevo elemento requiere desaprender, esto es, modificar lo aprendido previamente para transformarlo en algo más sólido y actualizado con nueva información.

Asimismo, el discurso pedagógico, o discurso del profesor, debe ser comprensible para la mayoría de los alumnos, teniendo una alta frecuencia y poseyendo una amplia variedad en sus uso comunicativos (Abelló y Martín, 2000). Como característica del aprendizaje cooperativo destaca la negociación que se establece entre los alumnos en el momento del trabajo en grupo, y es esta interacción que se produce durante la interacción, la que permite asimilar la información que proviene del profesor o de los alumnos, y que, finalmente, llega a ser comprensible por medio de las interacciones que se dan en esa interacción, lo que deriva en el progreso del conocimiento de la lengua inglesa. Si los alumnos llegan a negociar los significados de sus interacciones en un contexto cooperativo se produce una mejora de la expresión oral (Lynch, 1996), ya que se está usando la lengua en un contexto social.

3.5 Desarrollo de las destrezas lingüísticas en la lengua extranjera

Nuestro sistema educativo establece que el aprendizaje de una lengua en la Educación Primaria tiene un objetivo práctico, el cual es ser capaz de comunicarse en esa lengua. Pero comunicarse en una lengua es una actividad compleja que implica usar las siguientes habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. En consecuencia, la competencia comunicativa se adquiere siendo competente en las cuatro habilidades.

Escuchar y leer, son habilidades receptivas, mientras hablar y escribir son habilidades productivas. Ahora bien, escuchar y hablar implican un medio oral, tanto que, leer y escribir un medio escrito.

En la enseñanza tradicional de lengua extranjera, la lengua oral tuvo menos importancia que la escrita. Sin embargo, hoy en día, esta prevalencia, no existe, y cada medio tiene su propia importancia e implicaciones cuando se enseña. En el lenguaje oral, las implicaciones son: el lenguaje oral es adquirido antes que el escrito, es más natural para una persona primero hablar y luego leer, la última adquisición sería la escritura; tiene apoyo del entorno, tales como las expresiones faciales, la entonación y otros rasgos extralingüísticos que pueden ayudar a comprender; la espontaneidad del lenguaje oral conlleva que los errores que se cometan se consideren normales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; la información suele acompañarse de repeticiones, pausas y reformulaciones, convirtiendo el mensaje en menos denso que el escrito; la estructura gramatical del lenguaje oral es más simple; el hecho que oral significa transitorio hace que el oyente preste especial atención a comprender el mensaje (Byrne, 1991).

Con referencia a la expresión oral, el mayor objetivo de la producción oral es hablar con fluidez. El estudiante debería expresar sus ideas con claridad, con una corrección aceptable, y sin dudar en exceso. Para conseguir estos objetivos el estudiante debería ir desde una etapa inicial de imitación a una etapa final de producción libre.

No obstante, hay a menudo periodos de silencio que no pueden ser interpretados con ausencia de aprendizaje. Según Krashen (1985), la capacidad para hablar con fluidez emerge independientemente del tiempo, después de que se haya construido la competencia lingüística por la comprensión del mensaje.

La producción de errores por parte del aprendiz tiene que ser percibida como un rasgo natural del proceso de adquisición. Los estudiantes alcanzarán fluidez lingüística y corrección dependiendo de la etapa de aprendizaje. En niveles básicos, la fluidez no es tan importante, porque el estudiante carece de

competencia lingüística (pronunciación, estructuras y vocabulario, deben aprenderse en una forma correcta. Por su parte, en niveles avanzados, la fluidez importa porque los estudiantes ya poseen un cierto nivel de competencia gramatical, así, la competencia discursiva es el objetivo en esta etapa (Harmer, 2005).

Respecto a la habilidad de escritura, el inglés escrito tiene un problema que se encuentra muy reducido en el español: la discrepancia entre las formas orales y escritas, lo cual produce numerosos problemas a los estudiantes. La dificultad intrínseca del medio escrito, junto con la diferencias entre los lenguajes oral y escrito, produce la introducción de la comprensión y producción escrita ocurre más tarde que las habilidades orales. En los niveles iniciales, el profesor debería mantener la siguiente secuencia: escuchar - hablar – leer – escribir. A medida que el estudiante avanza en competencia lingüística, este hecho pierde importancia. En niveles intermedios y avanzados, el texto escrito puede ser usado para introducir nuevo lenguaje (Byrne, 1991).

La lectura comprensiva es una habilidad receptiva, y por ello, comparte rasgos similares con la escucha. El rasgo común más importante es que la lectura comprensiva es un proceso activo y complejo, en el que el significado de los grafemas debería ser descodificado, de tal manera, los estudiantes deberían desarrollar estrategias de lectura.

La escritura es la más difícil de las cuatro habilidades. En primer lugar, porque en inglés hay diferencias entre la fonética y la escritura. En segundo lugar, porque exige un nivel de corrección en el deletreo, en el orden de las ideas, en el estilo, y madurez motora, factores, que no son relevantes en la lengua hablada. El lenguaje oral es más espontáneo y no tan exigente en el tipo de producción, pero la escritura tiene una ventaja sobre el discurso: existe más tiempo para el proceso escrito, por lo que se puede escribir al propio ritmo, al igual que rectificar lo que se ha escrito. Aprender a escribir en una lengua es importante por varios motivos: porque para adquirir dominio de una lengua es necesario saber como se usan tanto lo oral como lo escrito, porque en la vida

real es necesario escribir, y porque refuerza el aprendizaje de comunicación oral (Byrne, 1991).

Al pensar cómo nos comunicamos en la vida diaria, nos damos cuenta, que, en general, no usamos estas habilidades de forma aislada, sino que las combinamos. Por ejemplo, apuntar un número de teléfono o una dirección implica tanto escribir como escuchar. Esto significa que en la mayoría de las situaciones comunicativas se emplean varias destrezas al mismo tiempo. Por ello, el profesor debería diseñar actividades para combinar varias habilidades, así, los estudiantes podrían mejorar su nivel de competencia comunicativa. Usar las habilidades de forma integrada representa una mayor competencia que usarlas separadamente.

Aunque es cierto que hay etapas en las que las habilidades son tratadas de forma individual, para que los estudiantes se puedan concentrar en esa determinada capacidad, el centro de interés puede cambiar más tarde a otra habilidad. Por ejemplo, los estudiantes involucrados en una actividad oral comunicativa tendrán que hacer algo de escritura y lectura para conseguir la tarea.

Es fundamental usar varias formas de agrupamiento cuando se diseñan actividades integradas, tales como las parejas o el trabajo en grupo, porque ofrecen muchas oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.

3.6 Los grupos cooperativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Desde un punto de vista comunicativo, la clase no es el mejor lugar para aprender una lengua, puesto que posee unas limitaciones de espacio y tiempo que impiden que tengan lugar situaciones comunicativas reales de forma natural. Pero los profesores pueden crear un entorno que se aproxima bastante a una situación real. Para ello pueden adoptar el Aprendizaje Cooperativo como sistema de trabajo en el aula.

El Aprendizaje Cooperativo es una técnica que mejora sustancialmente el uso del inglés por parte de los estudiantes, y, por ello, es muy útil en el aula de inglés.

Aunque si bien es cierto que puede resultar difícil comenzar a trabajar con esta técnica, debido, fundamentalmente a que los alumnos no suelen estar acostumbrados a ello, tan bien es cierto, que los alumnos se acostumbran rápidamente a los cambios, y mientras se mantenga una coherencia y una constancia en esta forma de trabajo al final los resultados ponen de manifiesto su eficacia.

Existen una serie de ventajas en el uso del Aprendizaje Cooperativo en el Aula de Inglés (Brewster, 1992):

- Se produce una mayor práctica de la lengua meta. Si los estudiantes tienen la oportunidad de practicar las formas lingüísticas de forma simultánea, el tiempo que emplean hablando es mayor que si hablaran de uno en uno.
- Mejora las relaciones sociales entre los alumnos. Se mejoran las relaciones gracias a la interacción comunicativa que llevan a cabo. A través de estas interacciones se llegan a conocer mejor unos a otros, pueden compartir su conocimiento y pueden ayudarse mutuamente.
- Es similar a la vida real. El hecho de que las interacciones se produzcan cara a cara es lo más similar a la vida real que si siempre fuera el profesor el que interactúa con cada alumno.
- Incrementa la confianza en uno mismo. El trabajo en grupos cooperativos mejora la autoconfianza, porque no existe ninguna presión por parte del profesor. En general, se ha constatado que los estudiantes están más relajados cuando hablan con un compañero, con un par, con alguien que sólo busca comunicarse con él, alguien que no le va a juzgar ni a puntuar, de ahí que se consiga una mayor fluidez.

Como en toda técnica, además de las ventajas mencionadas, existen una serie de desventajas (Brewster, 1992):

- Se puede llegar a necesitar mayor tiempo para realizar ciertas tareas. Es necesario un entrenamiento en la organización del tiempo y que los alumnos aprendan a autorregularse.
- Habrá más ruido en el aula, algo que es natural, puesto que los estudiantes deben interactuar con sus compañeros, y para ello, hablarán, discutirán y llegarán a acuerdos. Para evitar que ese ruido impida trabajar a los miembros de otros grupos es necesario aprender a interactuar de forma ordenada, por ejemplo, respetando el turno de palabra.
- Puede que usen la lengua materna en exceso. Para ello las tareas asignadas deben requerir un uso gradual de la lengua meta, de forma que los alumnos poco a poco adquieran más seguridad en la lengua que quieren aprender y utilicen sólo auxiliariamente la lengua madre.

Si los estudiantes están acostumbrados a trabajar en grupos en otras asignaturas, les será más fácil adaptarse al trabajo en grupos cooperativos en el aula de inglés, que si siempre han trabajado de forma individual.

Es preferible que los grupos estén formados por un número reducido de miembros, para que así existan un mayor número de oportunidades para practicar la segunda lengua. Asimismo, ha de asegurarse que los grupos sean heterogéneos, esto es, que estén formados por estudiantes con distintos niveles de competencia en la lengua extranjera, para evitar los grupos homogéneos, y, por tanto, promover la cooperación entre los alumnos, y que todos participen en el aprendizaje del grupo.

El aprendizaje cooperativo en el aula de inglés favorece los procesos de adquisición, ya que las situaciones comunicativas que se crean son múltiples.

Al trabajar el trabajo en grupos cooperativos en el aula de inglés pueden surgir una serie de problemas que hay que preveer y estar preparado para resolver.

- Por un lado con los estudiantes. Si los estudiantes están acostumbrados a sentarse en filas y a escuchar pasivamente al profesor, la idea de trabajar en grupos cooperativos puede resultarles excesivamente diferentes, y pueden intentar tomarlo como algo poco serio y dedicarse a perder el tiempo. Por eso, el profesor debe dejar claras las reglas de trabajo desde el principio, lo que se espera de cada grupo de trabajo, las actividades que deben llegar a realizar, y el tiempo de que disponen. Asimismo, los estudiantes deben ser conscientes de que serán evaluados por sus resultados, tanto a nivel grupal como individual, y que el desempeño del grupo depende del esfuerzo de cada uno de sus miembros, evitando así los fenómenos como la holgazanería social, en la que algunos miembros delegan su responsabilidad y no se trabajan la parte que se les ha asignado, o el liderazgo autoritario por parte de alguno de los miembros de algún grupo, así, se intentará promover los liderazgos compartidos, y la confrontación de ideas para alcanzar un común acuerdo.
- Por otro lado con los otros profesores. Algunos compañeros docentes pueden cuestionar la efectividad de estos nuevos métodos, en los que hay un aparente desorden y ruido. Por ello es necesario que el profesor responsable del aula de inglés tenga bien planificados los objetivos, las tareas para lograr estos objetivos, así como, las diferentes evaluaciones que le aseguren obtener un seguimiento del progreso de los estudiantes.

El profesor no debe desanimarse, puesto que el desarrollo de la técnica de Aprendizaje Cooperativo es un proceso a medio o largo plazo, pero que los resultados son tan positivos que merecen el esfuerzo que ponen tanto el como los alumnos.

Para explicar los objetivos de la tarea el profesor puede usar la lengua materna si considera que es necesario, recalcando a los estudiantes que el objetivo de esta técnica de trabajo es que los alumnos alcancen una mayor precisión y fluidez en inglés. Puede escoger actividades que sean cortas y fáciles para comenzar, de tal manera que los estudiantes se vayan acostumbrando a trabajar en grupos cooperativos.

Las instrucciones del profesor deben ser claras y debe decirles a los estudiantes lo que espera de ellos, y cómo espera que se comporten. Deben saber que todos los grupos estarán hablando al mismo tiempo, y por ello, es necesario que hablen en voz baja para que no molesten mutuamente. Puede que el profesor tenga que repetir las instrucciones en varias ocasiones, y sobre todo debe animar a los estudiantes.

Las funciones del profesor son múltiples aunque ello no significa que sea el protagonista de la enseñanza en el aula de inglés. Algunas de las funciones del profesor en el aula son las siguientes (Underwood, 1987):

- Organizador. El profesor facilita los procesos de comunicación entre los estudiantes. Organiza las actividades comunicativas y las interacciones entre los estudiantes.
- Animador. El profesor debe asegurarse de que, una vez que la actividad ha comenzado, todos los estudiantes están trabajando e implicados en la tarea encomendada. Los estudiantes deben recibir ánimos, les gusta saber que lo están haciendo bien. Pero debe hacerlo en el momento adecuado, y a nivel grupal, puesto que también es responsabilidad del grupo llegar a autorregularse y a realizar las críticas y alabanzas entre sus miembros.
- Consultor. El profesor debe estar disponible si los estudiantes necesitan consultarle alguna cuestión acerca de la tarea asignada.
- Monitor. El profesor debería observar el trabajo que cada grupo está realizando y registrarlo mediante anotaciones. En determinadas circunstancias puede ser necesario que el profesor intervenga para corregir errores recurrentes.

3.7 Consecuencias del uso del Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de Inglés como lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua es un proceso que implica procesos activos mentales, esto es: es un proceso creativo, es un proceso ligo de significado, es un proceso activo, y es un proceso estratégico.

El aprendizaje es un proceso creativo, de tal forma que los alumnos son capaces de generar completas nuevas frases, de forma infinita. Los estudiantes son los agentes de su propia competencia en la lengua extranjera.

Asimismo, el lenguaje es un proceso lleno de significado, puesto que se relaciona el aprendizaje previamente aprendido con el nuevo, así cualquier nuevo aprendizaje debe contar con los conocimientos que ya poseen los alumnos para que verdaderamente posea significado para los aprendices (Ausubel, 1978). Lo cual, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, implica que el aprendiz ya sabe un idioma, y ya ha desarrollado una serie de estrategias comunicativas que puede emplear para la adquisición de la nueva lengua. Para que los alumnos adquieran un aprendizaje con significado, tiene que reflejar el conocimiento que utilizan inconscientemente y conectar esas nociones con el nuevo lenguaje.

Además, el aprendizaje es un proceso activo, así, los estudiantes tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje. Para conseguir aprender la segunda lengua, tienen que poner en funcionamiento una serie de estrategias y procesos similares a los que se produjeron durante la adquisición de la primera lengua. Como ya se mencionó anteriormente, Vygotsky, pensaba que los signos eran construidos a través de la interacción con el entorno, pero se distancia de Piaget, cuando afirma que el entorno no está simplemente constituido por objetos sino también por personas. Estas personas actúan como mediadores en la interacción entre los objetos y el niño. Así, Vygotsky, diferencia entre aprender y enseñar, ya que a través del último proceso el niño adquiere conocimiento, pero a través del aprendizaje internaliza ese

conocimiento por medio de una serie de actividades cognitivas, de esta manera, los profesores deben aprender cómo aprender.

El aprendizaje, también es un proceso estratégico, puesto que cada alumno tiene una forma diferente de aprender, y diferentes preferencias con respecto a las actividades y los materiales. El profesor debe dirigir a los estudiantes hacia un desarrollo consciente de sus propias estrategias de aprendizaje, y, así, poder llegar a ser aprendices autónomos. O'Malley y Chamot (1990) dan cuenta de algunas de estas estrategias (Cook y Newson 1996):

- Estrategias metacognitivas, que incluyen la planificación y la reflexión sobre el aprendizaje, controlar la propia realización de las tareas, la autoevaluación...
- Estrategias cognitivas, las cuales implican formas conscientes de mejorar el aprendizaje, tales como clasificar, comparar, unir, predecir o repetir.
- Estrategias sociales, entre las que destacan aprender mediante la interacción con los otros, pedir ayuda, colaborar, corregirse entre pares o cooperar juntos en actividades de aprendizaje de la lengua.

Todos estos procesos se llevan acabo en la dinámica de trabajo del Aprendizaje Cooperativo para el aprendizaje de un idioma extranjero, por extensión, para el aprendizaje del inglés.

Existen numerosos estudios que demuestran la validez del Aprendizaje Cooperativo. En estos estudios se han analizado los resultados de personas de edades diferentes y en áreas de aprendizaje diversas. Las tareas que han sido objeto de análisis van desde conceptos complejos, resolución de problemas verbales, matemáticas, resolución de problemas espaciales, retención y memoria, rendimiento motor y pensamiento científico (Johnson, Marayuna, Johnson, Nelson y Skon, 1981).

Entre los beneficios que se obtienen por el uso del Aprendizaje Cooperativo en las áreas de enseñanza obligatoria destacan: la mejora de la

autoestima del alumno, la mejora de la capacidad de comprensión del entorno, el desarrollo de habilidades de enseñanza, el aumento de la cohesión social y colaboración dentro del grupo, así como una drástica reducción del riesgo al fracaso por parte de los profesores y los alumnos (Casal, 2005).

Para Barnett, el éxito del aprendizaje cooperativo reside en su fuerza que es explicada como la unidad es mayor que la suma de las partes.

Así, se ha constatado una relación positiva entre las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y el aprendizaje de la segunda lengua. Además, se produce una mayor participación de los estudiantes, una menor inhibición o temor y más oportunidades para desarrollar la expresión oral.

Uno de los motivos por los que resulta más adecuado el uso del Aprendizaje Cooperativo en el aprendizaje de segundas lenguas, según Jacobs (1988), McDonell (1992) o Crandall (1999), entre otros, es la frecuencia de comunicación que se da entre los alumnos como consecuencia de la necesidad de intercambiar información, en orden a conseguir las metas propuestas. Igualmente, el entablar interacciones cara a cara con sus compañeros de grupo, promueve la utilización de la lengua de una forma más creativa que cuando simplemente tienen que hablar delante del resto de la clase (Casal, 2005).

Long (1985), ya estableció una serie de ventajas del uso del Aprendizaje Cooperativo en el aprendizaje de lenguas, como a continuación se señalan:

- el trabajo en grupo aumenta las oportunidades de practicar la lengua objeto de estudio
- mejora la calidad de las conversaciones entre alumnos ya que la comunicación cara a cara que se da en un grupo pequeño es una situación natural de comunicación
- es el primer paso hacia la individualización de la educación
- promueve una atmósfera afectiva positiva
- motiva a los alumnos

Entre los modelos de Aprendizaje Cooperativo aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera cabe destacar el modelo de Bejarano (1994), denominado como “Un trabajo en grupos integrado”, en el que se realizó con éxito un experimento en el que participaron alrededor de treinta grupos (Bejarano, 1994). Según Bejarano, los resultados en el aprendizaje de una segunda lengua están influidos por una serie de factores, tales como:

- el aprendizaje anterior
- cuestiones relacionadas con las capacidades personales
- factores afectivos como la personalidad: as actitudes, la motivación y la ansiedad
- las oportunidades ofrecidas al estudiante para aprender

El uso del Aprendizaje Cooperativo resulta muy acertado para la enseñanza de segundas lenguas, justamente, son las oportunidades que se producen de forma continua, las que permiten hablar y escuchar al máximo, mientras la intervención del profesor queda reducida y se centra más en el contenido y la fluidez que en la corrección (Casal, 2005).

Como señala Crandall (1999), las posibilidades de las contribuciones incorrectas o no corregidas del estudiante son menos importantes en el desarrollo global de la competencia en la segunda lengua que las oportunidades para la negociación del significado y la interacción. Así, entiende que es completamente normal el cometer errores cuando los estudiantes se centran en hacerse entender en la lengua meta. Por consecuencia, se produce un aumento de la variedad de los actos de habla que usan, además, también aumentan sus destrezas de comprensión oral, y llegan a hacer uso de estrategias cognitivas superiores, puesto que deben planificar, organizar, tomar decisiones, argumentar ideas o resolver problemas (Casal, 2005).

Precisamente en el aula de inglés donde se trabaja por medio del Aprendizaje Cooperativo, la demanda de aclaraciones, produce el aprendizaje tanto de vocabulario como de estructuras, lo que se traduce en una mejora del aprendizaje y de la fluidez lingüística. Es a través de esta negociación de

significados como los estudiantes relacionan los conocimientos previos con los nuevos.

Esta forma de trabajo en grupo también incide en la reducción de la ansiedad, debido a que permite crear un clima de confianza en el que los alumnos no tienen miedo a equivocarse, debido a que no se les va continuamente a corregir, recordemos, que se busca que los alumnos intercambien sus ideas, informaciones, es decir, el foco está dirigido al contenido, lo que permite desarrollar la fluidez, y al mismo tiempo pueden comprobar sus respuestas en un clima positivo y de interdependencia mutua. En este clima, de confianza y de relajamiento, se desarrolla el respeto hacia las opiniones de los demás, se integran distintas formas de percibir y sentir. Todo ello, redundando en un incremento de la autoestima de los estudiantes, y del bienestar en el aula, lo que indudablemente, mejora en el rendimiento y en los resultados que se obtienen.

La participación activa del estudiante que se requiere en el trabajo en grupos Cooperativos, incide en una mayor motivación hacia el aprendizaje, pero es más, en una motivación, no tanto extrínseca, basada en refuerzos externos, sino en una motivación intrínseca, por lo que el estudiante aprende porque quiere aprender, porque la tarea en sí misma es gratificante, y para que se produzca ello, no se entendería sin el contexto en que se está produciendo este aprendizaje, es decir, el clima que se crea en el grupo social cooperativo. No hay que olvidar nunca que somos seres sociales, y este factor debería estar siempre presente a la hora de plantear una metodología de enseñanza.

Pero este clima grupal no significa que se promueva la sumisión a las ideas dominantes, y se transforme en la anulación del individuo, todo lo contrario, la dinámica del trabajo en grupos cooperativos, la participación activa de cada estudiante, la responsabilidad propia y para el grupo, exige a cada miembro a desarrollar una autonomía, puesto que ahora realizan tareas que antes sólo realizaba el profesor, entre ellas: la planificación de la tarea, la búsqueda de fuentes, la explicación a las cuestiones que ofrecen dificultad de comprensión, resumir la información que se quiere comunicar, o, incluso,

corregir a los compañeros. Cada alumno es responsable de su aprendizaje, pero, además, responsable del aprendizaje que cada miembro realiza, por tanto, exige estar alerta y supervisar que el aprendizaje se está realizando adecuadamente.

El alumno es el protagonista del aprendizaje en las técnicas de Aprendizaje Cooperativo, el profesor pasa a desempeñar el papel de consejero, auxiliar, supervisor general, pero es el alumno en el que se centra el aprendizaje.

Por medio del Aprendizaje de grupos Cooperativos se puede observar un gran desarrollo de las destrezas sociales en los alumnos, los cuales, aprenden a escuchar, a respetar los turnos de intervención, a animar y alabar el trabajo de sus compañeros, e incluso, más importante, a saber criticar el trabajo suyo y de sus compañero de forma positiva y creativa, y no destructiva, puesto que ya no se encuentran en un ambiente competitivo, sino, todo lo contrario, todos se necesitan, a todos les importa el trabajo que realizan cada uno de sus compañeros, y a todos les enriquece, se busca, en definitiva el bien común.

3.8 El sistema educativo español

3.8.1 Introducción

España actualmente está en un periodo de cambios legislativos en lo que respecta a la educación y su organización. Por ello, el marco legislativo sobre el que se discutirá la educación de la enseñanza del inglés en la etapa de primaria va a ser el actual, aunque somos conscientes que puede que a lo largo de los próximos meses se produzcan cambios sustanciales. La ley en vigor de educación es la Ley de Educación que fue aprobada en el mes de mayo de 2006. Los principios que gobiernan la educación fueron establecidos en la Constitución de Española de 1978 y en las tres leyes orgánicas que

implementaron estos principios y los derechos que establece: La Ley Orgánica 8/1985 en el Derecho de Educación y la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).

La Constitución Española contiene las líneas básicas que gobiernan todas las cuestiones referentes a la educación. Hay una serie de cuestiones esenciales que destacan: primero, el reconocimiento del derecho a la educación como uno de los derechos básicos que debe estar garantizado por las autoridades públicas, en segundo lugar, otros derechos básico relacionados con la educación, y finalmente, la división de los poderes sobre educación entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas.

El derecho a la educación se establece bajo el artículo 27 de la Constitución, el cual también establece la educación gratuita y obligatoria; el plan general de educación, así como la inspección y la homologación del sistema educativo por las autoridades públicas; la asistencia a los colegios que alcanzan los requisitos establecidos por la ley: el derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que ellos deseen; el reconocimiento de la libertad para establecer instituciones de enseñanza; la participación de los profesores, padres y alumnos en el control y funcionamiento de los colegios concertados; y el autogobierno de la Universidad.

La Constitución cubre otros derechos en educación, tales como alcanzar la libertad, la libertad ideológica y religiosa, el derecho a la cultura, el derecho de los niños, los derechos humanos en general y los derechos de las personas con necesidades educativas especiales físicas y mentales, y las personas con impedimentos sensoriales.

Otro aspecto esencial para la organización de la educación cubierto por la Constitución es la descentralización de la administración educativa en línea con la división regional del Estado de las Comunidades Autónomas.

El derecho a la educación bajo el artículo 27 de la Constitución Española es regulado por la Ley Orgánica 8/1985 en el Derecho a la Educación (LODE). Declara los principales objetivos de la educación, así como el derecho de los españoles a la educación básica libre permitiéndoles desarrollar su personalidad y realizar una actividad útil para la sociedad.

La Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación establece lo que se denominó los Conciertos Educativos por los que los colegios privados que reúnen una serie de requisitos pueden ser financiados con dinero público. También establece el derecho de los miembros de la comunidad escolar a participar en el control y funcionamiento de los colegios privados mantenidos con fondos públicos. El instrumento de participación principal en el colegio es el Consejo Escolar, un cuerpo representativo formado por profesores, padres, alumnos, personal administrativo y auxiliar, miembro del Consejo del Ayuntamiento (colegios estatales) y propietarios del colegio (colegios concertados).

En el sistema diseñado por la Ley Orgánica de Educación (LOE), las actividades educativas serán llevadas a cabo de acuerdo a una serie de principios: por un lado, la calidad de la educación para todos los ciudadanos de ambos sexos en cualquier nivel del sistema educativo, segundo, la necesidad para todos los sectores de la comunidad educativa a colaborar para conseguir este objetivo (este principio implica que la educación es una cuestión de responsabilidad y esfuerzo compartido), y un firme compromiso para lograr los objetivos educativos establecidos por la Unión Europea a lo largo de los próximos años.

3.8.2 La Ley Orgánica de Educación 2/2006

La Ley Orgánica de Educación (LOE) se aprobó el 3 de mayo de 2006. Aquí comenzó un proceso a largo plazo, teniendo el Ministerio de Educación que desarrollar un nuevo currículum para todas las asignaturas. El Real Decreto 806/06 estableció el calendario para la aplicación del Currículum de la

LOE, así: en el curso 2008/2009 se implementaría en la Educación Infantil, en el curso 2007/2008 en el Primer Ciclo de Educación Primaria, en el curso 2008/2009 en el Segundo Ciclo de Educación Primaria, y en el curso 2009/2010 en el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

3.8.3 La Lengua Inglesa en la Educación Infantil y Primaria

La enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Infantil es de una importancia clave. Como el artículo 14.5 de la LOE establece lo siguiente: “corresponde las Administraciones Educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical”.

Con respecto a la Educación Primaria, el artículo 17 de la LOE recopila sus objetivos. Muchos de los cuales están muy relacionados con la lengua extranjera y con el desarrollo social, por ejemplo:

- 5) Saber y apreciar los valores y las normas de coexistencia, aprender a comportarse correctamente, prepararles para una ciudadanía activa y para respetar los derechos humanos y el pluralismo de una sociedad democrática.
- 6) Desarrollar hábitos individuales y de trabajo en equipo, el esfuerzo y la responsabilidad de su trabajo, la autoestima, la conciencia crítica, la iniciativa personal, la curiosidad, el interés y la creatividad.
- 7) Adquirir hábitos para prevenir y solucionar conflictos
- 8) Saber, comprender y respetar diferentes culturas y las diferencias entre personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación hacia las personas discapacitadas.

El objetivo f (en el artículo 17 de la LOE) especifica el propósito de estas enseñanzas en la Educación primaria, como “adquirir en al menos una lengua extranjera la comunicación comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en la vida cotidiana”.

3.8.4 Organización y estructura del sistema educativo español

La organización del sistema educativo establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) se ha introducido gradualmente en los años pasados, como se estableció en el Real Decreto 806/06.

El sistema Educativo Español comprende la educación preescolar, escolar y universitaria. La educación obligatoria dura 10 años y abarca desde los 6 a los 16 años de edad.

La educación escolar general está organizada en los siguientes niveles:

- 1) Educación infantil de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.
- 2) Educación Primaria: de 6 a 12 años.
- 3) Educación Secundaria: comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y los Grados Intermedios de Formación Profesional. La Educación Secundaria Obligatoria dura cuatro años académicos, de los 12 a los 16 años. El Certificado de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permite el acceso al Bachillerato, al Grado Intermedio de Formación Profesional, y al mercado de trabajo. El Bachillerato comprende dos años académicos. El Certificado de Bachillerato permite al estudiante acceder al Nivel Avanzado de Formación Profesional y a los estudios Universitarios.

Por otra parte la educación de los colegios especiales comprende:

- 4) La Educación de Artes
- 5) La Educación de Lenguas
- 6) La Educación de Deportes
- 7) La Educación de Adultos

3.8.5 La educación primaria

3.8.5.1 Propósito y Objetivos

La Educación Primaria es la primera etapa de la educación obligatoria, que tiene como objetivo a los niños entre los 6 y los 12 años. Está dividida en tres ciclos de dos años cada uno. Después, la Educación Secundaria Obligatoria completa la educación obligatoria.

Tal y como señala el artículo 16.2 de la LOE al establecer los principios generales “la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”.

Los objetivos generales de esta etapa se estructuran en una serie de habilidades que los niños deberían haber adquirido al final de esta etapa. Así en el artículo 17 de la LOE se detallan los objetivos de la Educación Primaria, y que seguidamente se mencionan junto a algunas características del aprendizaje cooperativo:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. El aprendizaje cooperativo promueve las

decisiones democráticas dentro del grupo, además numerosos estudios han demostrado que los estudiantes mejoran sus relaciones y aprenden un mayor autorregulamiento cuando trabajan en grupos cooperativos.

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. Justamente, a través del aprendizaje cooperativo se desarrollan estos hábitos de trabajo tanto individual como de equipo, promoviendo un mayor esfuerzo y responsabilidad entre los miembros, lo que deriva en una mayor autoconfianza, interés, curiosidad, iniciativa personal y creatividad por aprender.

- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. En el aprendizaje en grupos cooperativos los estudiantes deben aprender a resolver sus discrepancias de forma pacífica, lo que mejora las relaciones entre los compañeros y aumenta su autonomía

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. El aprendizaje cooperativo permite realmente conseguir una escuela inclusiva en la que todos los estudiantes tienen cabida, y participan de la vida escolar. Cada alumno aporta su esfuerzo y eso es valorado por el resto de los compañeros, sin importar su condición o necesidades especiales.

- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua co-oficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. El trabajo en grupos de aprendizaje cooperativos ofrece numerosas oportunidades comunicativas para que los alumnos desarrollen todas las habilidades comunicativas involucradas en el uso de la lengua extranjera.

- Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. Como ya se ha mencionado anteriormente, se ha demostrado que se incrementa el rendimiento en el aprendizaje de matemáticas utilizando el aprendizaje cooperativo.

- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. A través del aprendizaje cooperativo los alumnos tienen más oportunidades de compartir experiencias, de discutir e investigar sobre cuestiones relacionadas con su entorno natural, social y cultural.

- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. Actualmente es muy común que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales. En grupos cooperativos los estudiantes pueden intercambiar ideas o realizar propuestas creativas de forma que se desarrollen en los estudiantes sus capacidades artísticas.

- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. En Educación Física es muy común realizar ejercicios y actividades que implican la cooperación de sus miembros para alcanzar un objetivo común.

- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorecen su cuidado. Intercambiando experiencias y consejos los estudiantes pueden lograr este objetivo en sus grupos cooperativos.

- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. Un grupo cooperativo promueve que todos sus miembros se sientan integrados y pertenecientes a un todo, en el que cada uno aporta una parte para lograr sus objetivos sin importar su condición. Cada uno es valorado como parte básica del buen funcionamiento del grupo.

- Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. Igualmente, los estudiantes dentro de su grupo cooperativo pueden intercambiar sus experiencias y desarrollar ideas para alcanzar este objetivo.

El Real Decreto 1513 / 2006, que desarrolla el currículum de la LOE, también incluye una serie de competencias que los estudiantes deben adquirir.

Estas competencias son:

La competencia en comunicación lingüística

La competencia matemática

La competencia sobre el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Tratamiento de la información y competencia digital

La competencia social y ciudadana

La competencia cultural y artística.

La competencia para aprender a aprender.

La autonomía e iniciativa personal.

Destacan una serie de competencias que están estrechamente relacionadas con el aprendizaje cooperativo, como son: la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

La competencia social y ciudadana es aquella (R.D. 1513/2006) “que hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”. Además subraya “en ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”. Los alumnos a través del aprendizaje cooperativo aprenden a cooperar y convivir con sus compañeros, tomando decisiones de forma democrática dentro de su microcosmos, es decir el grupo de clase y su grupo de aprendizaje. Los estudiantes deben comprometerse a aportar su mejor rendimiento al grupo, y el grupo debe tomar decisiones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones que realice, lo que fomenta su autonomía.

Además, a través de esta competencia, se desarrollan una serie de “habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de los valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o

comunidad”. En los grupos cooperativos también surgen problemas de funcionamiento, de responsabilidad, por la crítica o la calidad del rendimiento, etc., pero estos conflictos deben resolverlos de forma constructiva y democrática, teniendo en cuenta el compromiso de cada miembro hacia el grupo y la responsabilidad compartida que tienen todos con el producto final de su trabajo.

Como señala el R.D. 1513/2006 destacan una serie de habilidades de esta competencia:

- conocerse y valorarse
- saber comunicarse en distintos contextos
- expresar las propias ideas y escuchar las ajenas
- ser capaz de ponerse en lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
- tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo
- valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos
- practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social

Todas estas habilidades son las necesarias para trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo, y a través de ellos se desarrollan, por lo que los grupos cooperativos realmente convierten a los alumnos en competentes socialmente.

En cuanto al “ejercicio de la ciudadanía” el R.D. 1513/2006 establece:

- a) implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica

- b) significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

Asimismo, la competencia para aprender a aprender también está relacionada con los grupos de aprendizaje cooperativo. Aprender a aprender supone disponer de una serie de habilidades que permiten iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades (R.D. 1513/2006).

Esta competencia posee dos dimensiones principales:

- 1) La adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.
- 2) Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Como el R.D. 1513/2006 señala, “significa ser consciente de los que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales”. Pero, esta competencia “requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje”. En los grupos de aprendizaje cooperativo en algunas ocasiones los estudiantes deben hacer responsables de una parte del material a aprender para más tarde explicárselo al resto de los miembros del grupo, así, al tener que aprender para

enseñar, los alumnos aprenden el material más profundamente, corrigen sus propias lagunas de conocimiento, y al explicarlo ponen en marcha una serie de estrategias de transmisión de información, tales como la síntesis, la identificación de conceptos, el encadenamiento de ideas, y la formación de conclusiones, entre otras.

La competencia para aprender a aprender conlleva unas capacidades implicadas en el aprendizaje: la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística (relacionadas con la competencia lingüística) y la motivación de logro.

Así, se debe obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con ayuda de distintas estrategias y técnicas (R.D. 1513/2006): de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, del conocimiento de los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Esta competencia implica la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y de forma crítica, con la información de que se disponga.

Hay una serie de habilidades asociadas, para obtener información (de forma individual o en colaboración) y para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones similares y contextos diferentes.

Para tener éxito empleando esta competencia se deben plantear metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y se deben cumplir, elevando los objetivos de aprendizaje progresivamente y de forma realista.

También se requiere una constancia en el aprendizaje, desde su valor como elemento que enriquece la vida personal y social y que merece la pena realizarse. Pero para ello, el estudiante debe ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, tener responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptando los errores y aprendiendo de los compañeros y con ellos.

Finalmente, la competencia de autonomía e iniciativa personal hace referencia a dos aspectos (R.D. 1513/2006):

- a) Por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.
- b) Por otra parte, hace referencia a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales (en el marco de proyectos individuales o colectivos) responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Esta competencia implica transformar las ideas en acciones, llevadas a cabo en diferentes etapas: primero proponerse unos objetivos, luego planificar el procedimiento, y, finalmente, llevarlos a cabo.

Así, las acciones necesarias para llevar a cabo esto implica:

- poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas
- buscar soluciones y llevarlas a la práctica
- analizar las posibilidades y las limitaciones
- conocer las fases de desarrollo de un proyecto

- planificar
- tomar decisiones
- actuar
- evaluar lo realizado y autoevaluarse
- extraer conclusiones
- valorar las posibilidades de mejora.

“Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden” (R.D. 1513/2006).

Como se señala, “la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible” (R.D. 1513/2006). Es necesario aprender a cooperar para desarrollar esta competencia, y los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo disponen de continuas oportunidades para desarrollar estas habilidades sociales que les permiten cooperar y trabajar en equipo, por lo que las relaciones entre compañeros mejoran extraordinariamente. Estas habilidades implican desarrollar una empatía hacia los demás, y una valoración del propio esfuerzo y del de los demás. Además, a través del diálogo y la negociación con los demás se pueden alcanzar acuerdos y avanzar hacia la meta común.

Existe otra dimensión de la competencia para aprender a aprender que tiene un componente más social, y está constituido por las habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen:

- la confianza en uno mismo
- la empatía
- el espíritu de superación
- las habilidades para el diálogo y la cooperación
- la organización de tiempos y tareas
- la capacidad de afirmar y defender derechos
- y a asumir riesgos

3.8.5.2 *Contenidos, métodos y evaluación*

El fin de la Educación Primaria es proporcionar a los niños una educación básica permitiéndoles adquirir un conocimiento cultural básico y las habilidades relacionadas con la expresión oral, la lectura, la escritura y la aritmética, así como una independencia gradual del comportamiento en su entorno. Los objetivos generales en este nivel pueden ser vistos como las habilidades que han de ser desarrolladas por los estudiantes. Al terminar esta etapa, los niños deberían haber adquirido una serie de habilidades relacionadas con la comunicación, el pensamiento lógico, y una comprensión y una apreciación de su entorno social y natural. Se espera que sean capaces de usar la lengua española, y en su caso, la lengua oficial de la Comunidad Autónoma así como otros medios de representación y expresión artística. Deben ser capaces de comprender y expresar mensajes simples en la lengua extranjera y llevar a cabo operaciones aritméticas simples, así como comprender y seguir procedimientos elementales de lógica.

Los estudiantes deben adquirir las habilidades que les permitan llevar a cabo sus actividades diarias independientemente dentro de su familia y ambiente social y comprender los rasgos fundamentales de su entorno físico, social y cultural. Deben aprender a valorar la salud del cuerpo y la higiene, así como la conservación de la naturaleza y del entorno. Deben usar la educación física y los deportes para impulsar su propio desarrollo personal.

Estas habilidades están divididas en una serie de objetivos educativos que están íntimamente relacionados unos entre otros y que al mismo tiempo constituyen la continuación de aquellos adquiridos en la Educación Infantil. Los objetivos tienen una triple perspectiva (conceptual, procedimental y actitudinal), y están organizados en áreas sin perder de vista su naturaleza global. Todas las áreas contribuyen al desarrollo de las habilidades mencionadas en los objetivos generales de este nivel.

Las áreas obligatorias de Educación Primaria son (LOE, artículo 18): Conocimiento del medio natural, social y cultura, Educación Artística, Educación Física, Lengua Española y Literatura, Lengua Co-oficial y Literatura correspondiente a la Comunidad Autónoma, Lengua Extranjera y Matemáticas. También se incluye la Religión, debe ser ofrecida por los colegios, pero los alumnos la elegirán voluntariamente. Varias actividades están disponibles para aquellos alumnos cuyos padres deciden que no tengan Religión. Estas actividades están centradas en el análisis y la reflexión de diversos aspectos de la vida social y cultural. La LOE introdujo Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en el tercer ciclo de Primaria (artículo 18.3). Además, en este tercer ciclo, algunas Administraciones Educativas pueden añadir una Segunda Lengua Extranjera (LOE, artículo 18.4).

Con respecto a los principios pedagógicos la LOE establece lo siguiente (artículo 19):

- Durante esta etapa se dará especial énfasis a la diversidad del estudiante, atención individual, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la implementación de medidas tan pronto como esas dificultades sean detectadas
- Mientras que algunas asignaturas serán tratadas específicamente, la lectura comprensiva, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y de la comunicación y los valores de educación, se tratarán en todas las asignaturas
- Se dedicará algún tiempo diario a la lectura, para promover hábitos de lectura

La metodología de enseñanza en la etapa de Educación Primaria debería tener como objetivo el desarrollo de los alumnos, integrando sus experiencias y aprendizaje. El aprendizaje debe ser personalizado y adaptado a los diferentes ritmos de cada niño.

El profesor es responsable de los métodos usados, que deben respetar una serie de principios metodológicos de naturaleza general propuestos por las Comunidades Autónomas. Los contenidos se deberían organizar centrándolos globalmente. El proceso de enseñanza debe estar basado en la actividad constructiva de los alumnos, asegurando que lo que es aprendido será de uso actual y animando a los alumnos a aprender por sí mismos.

A través del aprendizaje cooperativo los alumnos adquieren la competencia de aprender a aprender, puesto que al tener que enseñar a sus compañeros deben profundizar en sus propios conocimientos, y en las estrategias que utilizan para transmitir, además exige una profunda evaluación de los procedimientos que se han llevado a cabo por parte de cada miembro del grupo, lo que supone que continuamente se está mejorando e incrementando la calidad del aprendizaje. Son los alumnos los que construyen su propio conocimiento y desarrollando las destrezas, a través de la autonomía, la responsabilidad, y la cooperación por parte de cada estudiante.

3.8.5.3 La adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales.

La organización del currículum pretende proporcionar los mecanismos necesarios para que se pueda atender a la diversidad. Las adaptaciones curriculares pueden producirse de distintas formas en los Proyectos de Educación y en las Programaciones de cada profesor. La adaptación es entendida como una alteración del currículum general realizada por el profesor para un alumno o un grupo de alumnos.

Estas adaptaciones pueden consistir en alterar la metodología o el material didáctico que se va a emplear, o cambiar el orden y la secuencia de

los objetivos, entre otros. Cuando las alteraciones no implican los contenidos de enseñanza, se denominan Adaptaciones Curriculares No Significativas. Sin embargo, si los contenidos de enseñanza deben ser modificados entonces nos encontramos ante las Adaptaciones Curriculares Significativas.

3.8.6 El currículum de la lengua inglesa en educación primaria

El propósito del área curricular de las lenguas extranjeras en Educación Primaria es no sólo enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse a través de ella. Por ello, el principal objetivo es que los alumnos alcancen la competencia comunicativa. La adquisición de la competencia comunicativa es un proceso constructivo. Los alumnos utilizan las estrategias cognitivas de su lengua y la entrada de la nueva lengua, para establecer hipótesis y formar nuevas reglas sobre el sistema de la lengua extranjera. Este sistema se contrasta gradualmente y se mejora. De forma, que el error es visto como una parte integral del proceso de aprendizaje, puesto que es una manifestación del esfuerzo de los alumnos por adquirir la nueva lengua.

Debido a la escasa presencia de las lenguas extranjeras en el ambiente, se observa que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje se dan sólo en la escuela, específicamente en el tiempo dedicado a la lengua extranjera es cuando la comunicación de dicha lengua puede llevarse a cabo, y por tanto, su aprendizaje. Por ello, se hace necesario que se incluyan contenidos incorporados a situaciones de comunicación propias de ámbitos diferentes además del académico, en especial los que tienen que ver con las relaciones sociales, los medios de comunicación y el literario.

Tal y como señala el R.D. 1513/2006, “el Marco común europeo, define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto científico”. Además el Marco delimita lo que implica una situación comunicativa, puesto

que, “requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüística y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar”. Así, el objeto del área será el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en contextos diferentes.

Concretamente, el alumnado de Educación Primaria puede actuar en los contextos propios de su edad en actos de comunicación, en especial, el ámbito de las relaciones sociales (incluidas las familiares), las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar, el contexto relacionado con contenidos del área y de otras áreas del currículo, el de los medios de comunicación e incluso el literario si se hacen las adaptaciones necesarias. Además, la enseñanza de la lengua extranjera debe contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, lo que favorece la comprensión y valoración de la lengua o lenguas propias (R.D. 1513/2006).

Hay una serie de objetivos generales de la enseñanza de la Lengua Extranjera en Educación Primaria que tienen como fin el desarrollo de las siguientes capacidades (R.D. 1513/2006):

- Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales y variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.
- Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.

- Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
- Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
- Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
- Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
- Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.

Finalmente, respecto a la relación entre la lengua extranjera y las competencias, destaca su influencia con la competencia social y ciudadana con respecto al aprendizaje cooperativo, puesto que las lenguas sirven a los habitantes para comunicarse socialmente, pero además son vehículos de comunicación y transmisión cultural. De ahí que aprender una lengua implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales de las diferentes comunidades de hablantes de la misma. A través de este aprendizaje se desarrolla la capacidad y el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o estudiantes de esa lengua. Por su parte, cuando se conoce otra lengua y otros rasgos culturales, se favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de conducta, promoviendo la tolerancia y la integración y facilitando la comprensión y valoración tanto los rasgos de identidad como las diferencias (R.D. 1513/2006).

3.9 El Marco Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas

El Marco común europeo de referencia forma parte de un proyecto de la política lingüística del Consejo de Europa en un intento por unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Así, realiza una descripción de los contenidos que deben aprender los estudiantes para llegar a ser capaces de comunicarse, y los conocimientos y destrezas que se deben desarrollar para hacerlo eficazmente. También se establecen una serie de niveles de dominio de la lengua para poder comprobar el progreso de los estudiantes. Por tanto, se ocupa de establecer objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.

El enfoque que adopta está centrado en la acción, esto es, considera que los hablantes y los alumnos al aprender una lengua principalmente como agentes sociales, o mejor dicho, como miembros de una sociedad que tiene tareas que deben realizarse en unas determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER).

Se consideran tareas puesto que las acciones las realizan una o más personas que deben utilizar estratégicamente sus competencias específicas para obtener un resultado concreto. Este enfoque que está basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, además de una serie de capacidades propias que el individuo emplea como agente social.

Así el Marco Común describe de forma precisa cualquier forma de uso y de aprendizaje de la siguiente manera: “El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han

de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”.

De esta descripción se pueden sacar una serie de conclusiones (MCER, 2002):

- Las competencias serían la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son a las que se puede recurrir para realizar acciones de todo tipo, incluso lingüísticas, aunque no están relacionadas directamente con la lengua.
- Las competencias comunicativas serían aquellas que permiten a una persona actuar empleando específicamente medios lingüísticos
- El contexto hace referencia a los acontecimientos y factores situaciones, ya bien internos o externos a la persona, dentro del cual se produce el acto de comunicación.
- Las actividades de lengua se producen en un ámbito concreto como ejercicio de competencia lingüística comunicativa cuando se procesa (bien para su comprensión o bien para su expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los procesos serían aquellos acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, que se encuentran en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El texto es una secuencia de un discurso (en forma oral o escrita) de un área específica y que resultaría el eje de una actividad de lengua durante la realización de una tarea, tanto como apoyo o meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito incluiría los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales.
- La estrategia se refiere a una actuación organizada, con intención y regulada, que un individuo escoge para llevar a cabo una tarea.

- La tarea es la acción intencionada que se realiza por una persona para conseguir un resultado específico.

3.10 El aprendizaje cooperativo en los colegios bilingües españoles

Como ya se ha mencionado anteriormente, los gobiernos de Europa tienen una sólida voluntad de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos y en la sociedad en general.

Una de las formas para llevar a cabo este deseo ha sido la creación de programas de educación bilingüe en los que los alumnos reciben una serie de asignaturas en la lengua extranjera. Este tipo de programas se han venido realizando desde los años sesenta en varios países de la Unión Europea. Sin contar con los programas de inmersión de lengua que se han llevado a cabo durante estos años en las Comunidades Autónomas que tienen una lengua autonómica (Lasagabaster, 2001; Lasagabaster, 2005), en el resto de España ha sido algo novedoso.

Un ejemplo de esta implementación de programas bilingües es el Proyecto bilingüe M.E.C.D /British Council nació en 1996. El proyecto tiene como objetivo proporcionar a los alumnos entre los 3 y los 16 años una educación bilingüe y bicultural en torno a un currículum integrado español / inglés, que se basa en el Currículum español y algunos aspectos del Currículum Nacional para Inglaterra y Gales. Este Currículum fue reconocido oficialmente por las autoridades españolas (BOE 2 mayo 2000).

La forma de implementar este Currículum es muy diferente a la enseñanza tradicional de la Lengua Extranjera en España. La metodología seguida tiene como objetivo el aprendizaje de diferentes áreas a través de la lengua inglesa, algo que coincide con los planteamientos del Consejo Europeo para la enseñanza de lenguas.

Las áreas en las que se aprenden los contenidos por medio de la lengua inglesa son tres:

- Lengua, lectura y escritura (Literacy), que es impartida durante 5 horas semanales
- Ciencias, geografía e historia (Science), que se imparte durante 4 horas semanales.
- Arte y diseño (Art) que se da durante una hora semanalmente.

En total, el centro imparte el 40% de las clases en inglés, mientras que el 60% restante se dan en español.

Los asesores para el desarrollo del proyecto tienen una experiencia, formación, competencia lingüística y metodología bilingüe, que han adquirido en los países anglófonos, debido a que han ejercido profesionalmente en estos países o bien son originarios de ellos, de tal forma, la metodología empleada es muy similar a la que se utiliza en estos países.

Existe una alta coordinación entre todos los profesores, así, por ejemplo, los profesores de español y el profesor del proyecto realizan la planificación de las lecciones conjuntamente para garantizar que se cubrirán los contenidos del currículum de forma integrada.

Se dispone de dos profesores en el aula, lo cual permite el apoyo mutuo en la impartición de las lecciones. Esto permite que se pueda trabajar con grupos más pequeños de alumnos y adaptarse a sus distintos ritmos de aprendizaje.

Los asesores elaboran materiales didácticos y la programación adaptada al currículum integrado, intentando contextualizarlo a la cultura anglófona.

Se ha constatado el éxito del proyecto a lo largo de los años que lleva este proyecto en marcha, obteniendo extraordinarios resultados tanto en

infantil, primaria, e incluso, secundaria. Tal y como, desde el British Council declaran, estos resultados positivos no sólo se han dado en el área de inglés, sino en el resto de las áreas.

Una de las características del proyecto Bilingüe M.E.C.D. / British es el uso del trabajo en grupos de alumnos. Los responsables de estos proyectos declaran que para que los alumnos aprendan colaborando en grupo es necesario realizar cambios en la cultura y el ambiente del aula. Así para poder desarrollar la cultura de aprendizaje en colaboración en el aula los profesores tienen una serie de funciones:

- asignar responsabilidades específicas a cada miembro del grupo
- diseñar objetivos claros
- determinar los pasos necesarios para la realización de cada proyecto
- diseñar las herramientas prácticas para que los alumnos compartan objetivos y se fomente la autonomía y eficiencia.

De tal forma, a cada miembro del grupo se le asigna una responsabilidad, pueden existir varias responsabilidades, como seguidamente se mencionan:

- coordinador
- vigilante del inglés
- cronometrador
- administrador de recursos
- portavoz

Al comenzar una nueva tarea se vuelven a explicar las responsabilidades de cada uno de los miembros del grupo, de forma que todos sepan lo que tienen que hacer. Se considera esencial que cada grupo tenga su

propia responsabilidad y se escriba la tarea por escrito, lo que facilita que los alumnos estén atentos y se centren en la tarea asignada.

La presentación de un proyecto viene seguida de la descripción del objetivo general y de los resultados finales esperados, se considera que el razonamiento de los motivos por los que se desarrolla ese proyecto favorece que los alumnos estén motivados y centrados.

Existe una amplia variedad de ideas en el desarrollo de los proyectos, pero éstos deben ser desglosados en pequeños simples pasos, que se presentan de forma clara y son explicados a los alumnos. Después se crean herramientas para que los grupos puedan desarrollar con éxito e independientemente. Cada actividad demandará que se empleen una serie de herramientas específicas.

Cuando se diseña un proyecto que está bien estructurado, y se asignan responsabilidades individuales a cada miembro del grupo, se está construyendo un clima de aprendizaje seguro permitiendo incorporar habilidades de trabajo en grupo.

Se ha constatado un cambio en el clima de aprendizaje en las aulas siguiendo estos proyectos lo que refuerza el uso del aprendizaje colaborativo y/o cooperativo en las aulas.

3.11 Conclusiones

En este capítulo hemos visto como el lenguaje es un instrumento de comunicación, que no sólo está formado de un sistema de estructuras y palabras sino que es un proceso de interacción, y, por tanto, un acto social. Hemos recordado las máximas conversacionales de Grice y su importancia para que se produzca un intercambio comunicativo satisfactorio. Se han señalado las distintas formas en que puede darse este intercambio comunicativo, escrito y oral, y sus características particulares.

Más adelante nos hemos centrado en el proceso comunicativo en la clase de aprendizaje de una lengua extranjera, que hoy en día se centra en aspectos funcionales y estructurales, tal y como señala Littlewood. Se ha destacado la importancia del desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aprendizaje de lenguas y cómo cada una de ellas requiere un tipo de procesos que se deben desarrollar. Para este fin hemos tratado el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y cómo permite una riqueza de oportunidades para desarrollar la lengua meta debido a que se potencia la interacción entre los compañeros por lo que deben hacer uso de la lengua para poder alcanzar los objetivos comunicativos que se proponen.

Después, hemos hecho una descripción general del sistema educativo español y de la normativa principal que lo rige, puesto que la investigación científica en la que está basada esta Tesis se realiza con alumnos de Educación Primaria dentro de varios centros escolares, y la relación tanto con la enseñanza de lenguas extranjeras, como con el aprendizaje cooperativo y su importancia para el desarrollo social de los alumnos.

Finalmente, hemos concluido el capítulo con una explicación general del uso del aprendizaje cooperativo en centros bilingües españoles.

Capítulo 4 - Método y procedimiento.

4.1 Introducción

Toda investigación científica conlleva un procedimiento según el cual se organizan las diferentes acciones que se han de seguir para que resulte exitosa y se logren alcanzar los objetivos que se plantearon al inicio de la misma. La correcta explicación y descripción de las distintas fases de la investigación conlleva a una mayor claridad y rigurosidad en su desarrollo.

En este capítulo se establecen los objetivos y las hipótesis de la investigación científica llevada a cabo. Después se hace una descripción tanto de las muestras como de sus contextos particulares. Se continúa con una descripción de los instrumentos empleados para realizar las mediciones, así como de las diferentes variables académicas, personales y actitudinales que intervienen en la investigación. Finalmente se concluye el capítulo con una explicación del diseño de investigación y el procedimiento empleado.

4.2 Objetivos e hipótesis de la investigación

En la presente Tesis Doctoral se ha pretendido realizar un estudio de las consecuencias del aprendizaje cooperativo en el contexto educativo. Por ello, se han planteado una serie de objetivos e hipótesis con el fin de demostrar la relación entre el uso del aprendizaje cooperativo como técnica de enseñanza y los posteriores resultados académicos.

4.2.1 Objetivos de la investigación

Los objetivos que se han planteado para abordar la investigación de la Tesis Doctoral han sido varios:

- 1) Analizar si se ha producido algún cambio en el rendimiento académico después de haber empleado como técnica de enseñanza el aprendizaje cooperativo durante el periodo de intervención

- 2) Analizar las actitudes hacia el colegio por parte de los alumnos y comprobar si ha habido cambios después de la intervención.
- 3) Analizar las actitudes hacia la lengua extranjera y la asignatura concretamente y comprobar si se han producido cambios después de la intervención.
- 4) Analizar las actitudes hacia el aprendizaje en grupos cooperativos y hacia su autopercepción empleando el aprendizaje cooperativo, comprobando posteriormente los posibles cambios después de la intervención.

4.2.2 Hipótesis de la investigación

En relación con el primer objetivo se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existirá relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y las puntuaciones del Rendimiento académico.

En relación con el segundo objetivo se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: Existirá relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo

En relación con el tercero objetivo se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: Existirá relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la lengua extranjera y la asignatura en el colegio.

En relación con el cuarto objetivo se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 4: Existirá relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos.

4.3 Descripción de las muestras y sus contextos

4.3.1 Descripción general de la muestra

Los alumnos que han participado en este estudio pertenecen al segundo ciclo de Educación Primaria. Los estudiantes pertenecen a tres colegios con características diferentes: un colegio urbano en la ciudad de Palencia, un colegio rural en la provincia de Palencia y otro colegio rural agrupado en la provincia de Soria.

La investigación está compuesta de un grupo control, que corresponde al grupo de alumnos del colegio urbano de la ciudad de Palencia, y de dos grupos experimentales, así se estableció la siguiente equiparación:

- Grupo Control: grupo de alumnos del colegio urbano de la ciudad de Palencia.
- Grupo Experimental 1: grupo de alumnos del colegio rural de la provincia de Palencia.
- Grupo Experimental 2: grupo de alumnos del colegio rural de la provincia de Soria.

4.3.1.1 Distribución por centros

En total han sido 40 estudiantes que se han distribuido de la siguiente manera, 12 alumnos del colegio urbano en la ciudad de Palencia, 16 alumnos del colegio rural en la provincia de Palencia y 12 alumnos del colegio rural agrupado en la provincia de Soria. A continuación se puede observar en la siguiente tabla la distribución de los alumnos según el centro de estudio:

Centro de estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Palencia	12	30,0	30,0
Provincia de Palencia	16	40,0	70,0
Provincia de Soria	12	30,0	100,0
Total	40	100,0	

Tabla 4.1: Distribución de las muestras

Como podemos observar un 40% de los alumnos pertenecen al colegio urbano de Palencia, mientras que los otros dos colegios, el rural de la provincia de Palencia y el rural de la provincia de Soria, tienen un 30% cada uno.

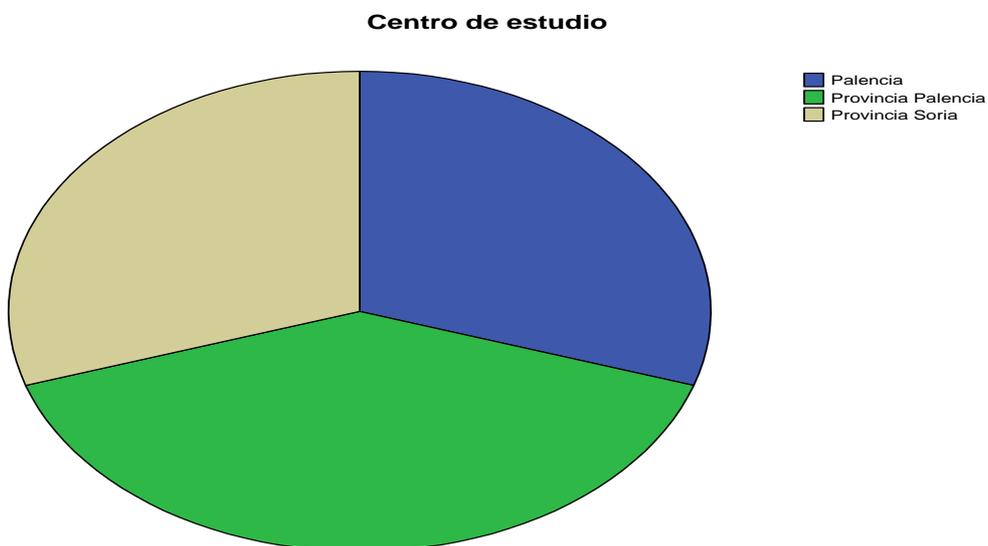


Figura 4.1: Distribución de las muestras

Teniendo en cuenta la distribución en los distintos grupos de la investigación el resultado quedaría de la manera siguiente:

Grupos de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo control	12	30,0	30,0
Grupo experimental 1	16	40,0	70,0
Grupo experimental 2	12	30,0	100,0
Total	40	100,0	

Tabla 4.2: Distribución de los grupos de investigación

4.3.1.2 Distribución por edad

Las edades de los alumnos se encuentran entre los 9 y los 11 años. En la investigación participaron los alumnos del segundo ciclo de Primaria, por tanto, incluyen muestras de dos cursos, el de tercero de primaria y el de cuarto de primaria. A continuación podemos observar la frecuencia de las edades, la media y la desviación típica.

Edad del sujeto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 9	16	40,0	40,0
10	22	55,0	95,0
11	2	5,0	100,0
Total	40	100,0	

Tabla 4.3: Edades de los sujetos

Se observa que el 40% de los alumnos tienen una edad de 9 años, el 55% tiene 10 años y finalmente sólo un 5% tiene 11 años. Estos mismos datos pueden apreciarse en la siguiente gráfica.

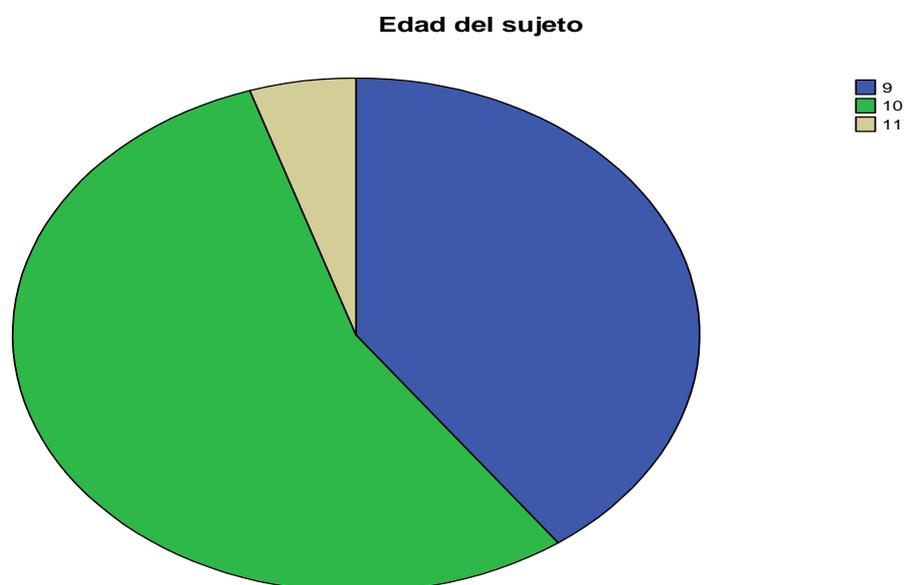


Figura 4.2: Distribución de la edad de los sujetos

4.3.1.3 Distribución por sexo

Con respecto al sexo se observa una distribución equitativa tanto para estudiantes hombres con un 50%, como para estudiantes mujeres con otro 50%.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombres	20	50,0	50,0
Mujeres	20	50,0	100,0
Total	40	100,0	

Tabla 4.4: Distribución según el sexo de los sujetos

Así, se puede observar en el siguiente gráfico.

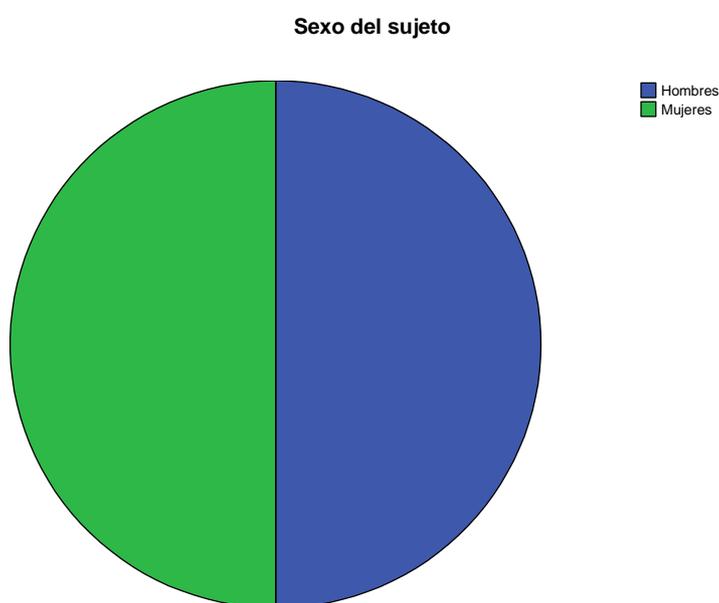


Figura 4.3: Distribución según el sexo de los sujetos

4.3.1.4 Distribución en relación a su procedencia

El porcentaje de alumnos de origen extranjero corresponde al 20% del total, mientras que el 80% restante son de origen español. Esta variable puede

tener alguna influencia en los resultados debido a su nivel de integración en el país o su dominio de la lengua de comunicación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Extranjeros	8	20,0	20,0
	Españoles	32	80,0	100,0
	Total	40	100,0	

Tabla 4.5: Distribución de los alumnos extranjeros

En la siguiente gráfica aparecen los porcentajes de alumnos españoles y extranjeros.

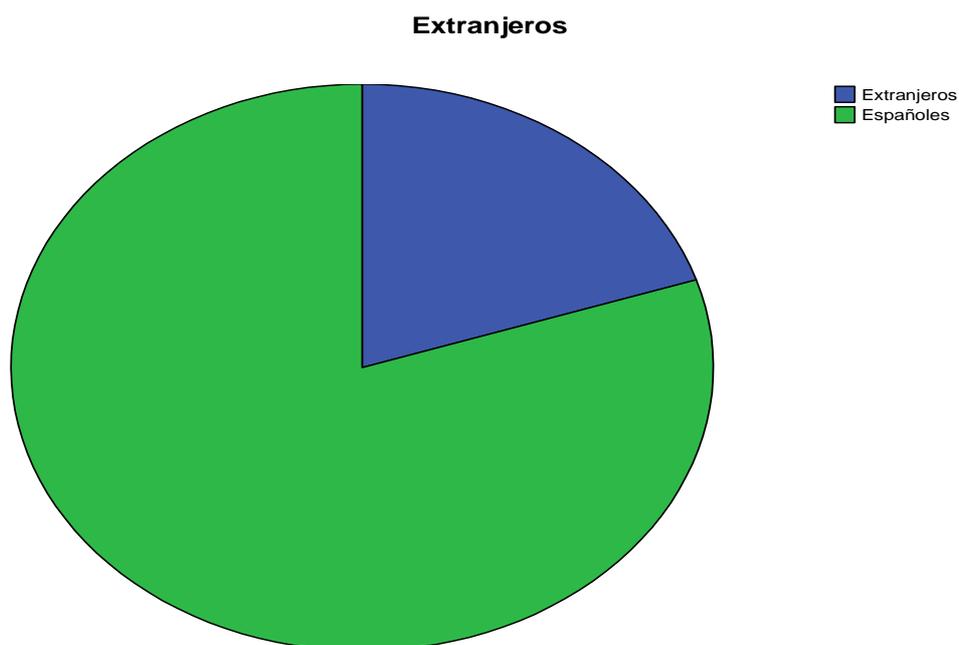


Figura 4.4: Distribución de los alumnos extranjeros

4.3.1.5 Distribución en relación a su lengua materna

Se considera necesario conocer cuál es la lengua materna de los alumnos, puesto que puede ser una variable que determine algunos de los resultados obtenidos por los alumnos de procedencia extranjera. Además, es preciso señalar que algunos de los extranjeros comparten con los españoles la lengua materna.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	36	90,0	90,0
	Otra lengua	4	10,0	100,0
	Total	40	100,0	

Tabla 4.6: Distribución de la lengua materna

Se observa que de toda la muestra sólo un 10% de los alumnos no tienen como lengua materna el español. Así, del 20% de los alumnos extranjeros la mitad, el 10%, tiene como lengua materna el español, y la otra mitad, el otro 10%, tiene una lengua materna distinta.



Figura 4.5: Distribución de la lengua materna

4.3.1.6 Distribución por cursos

Los alumnos que participaron en la investigación son del segundo ciclo de primaria, por lo que unos son de tercero de primaria y otros de cuarto. Los contenidos que se han investigado son los comunes a ambos cursos y que vienen recogidos en los contenidos mínimos de la asignatura de inglés en el segundo ciclo de primaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	tercero	19	47,5	47,5	47,5
	cuarto	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.7: Distribución de los sujetos por curso

Podemos observar que el 47,5% de los alumnos son de tercero, mientras que el 52,5% son de cuarto. A continuación mostramos un gráfico que representa esta distribución.



Figura 4.6: Distribución de los sujetos por curso

4.3.1.7 Distribución en relación a los alumnos repetidores

Se comprobó también el número de alumnos repetidores, y se encontró un porcentaje muy bajo de repetidores, en concreto el 7,5% de los alumnos, por su parte, el porcentaje de estudiantes no repetidores fue de 92,5%.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos repetidor	3	7,5	7,5	7,5
no repetidor	37	92,5	92,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.8: Distribución de los alumnos repetidores

En la figura 4.7 se puede observar el número de repetidores y de no repetidores.



Figura 4.7: Distribución de los alumnos repetidores

4.3.1.8 Distribución según el tipo de metodología seguida

Como ya se ha señalado anteriormente, la investigación se llevó a cabo en tres grupos, en un grupo se siguió una metodología tradicional, sin embargo, en los otros dos se trabajó en grupos cooperativos.

A nivel general podemos ver la distribución de los alumnos según el tipo de metodología utilizada. Observamos que un 70% de los alumnos trabajaron en grupos cooperativos, mientras que un 30% lo hicieron utilizando una metodología tradicional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	cooperativo	28	70,0	70,0	70,0
	tradicional	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.9: Distribución de los alumnos según tipo de aprendizaje



Figura 4.8: Distribución de los alumnos según tipo de aprendizaje

4.3.1.9 Distribución con respecto al nivel de los alumnos en general en otras áreas en la muestra en general

El nivel de los alumnos a nivel general en otras áreas se obtuvo mediante informes de observación de los tutores. Se observa que el mayor porcentaje, un 42,5%, corresponde a los alumnos considerados con un nivel medio, frente a un 40% con un nivel alto, y un 17,5% con un nivel bajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
bajo	7	17,5	17,5	17,5
medio	17	42,5	42,5	60,0
alto	16	40,0	40,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.10: Distribución de los alumnos según nivel en otras áreas

La distribución de los alumnos se muestra en la figura 4.9.

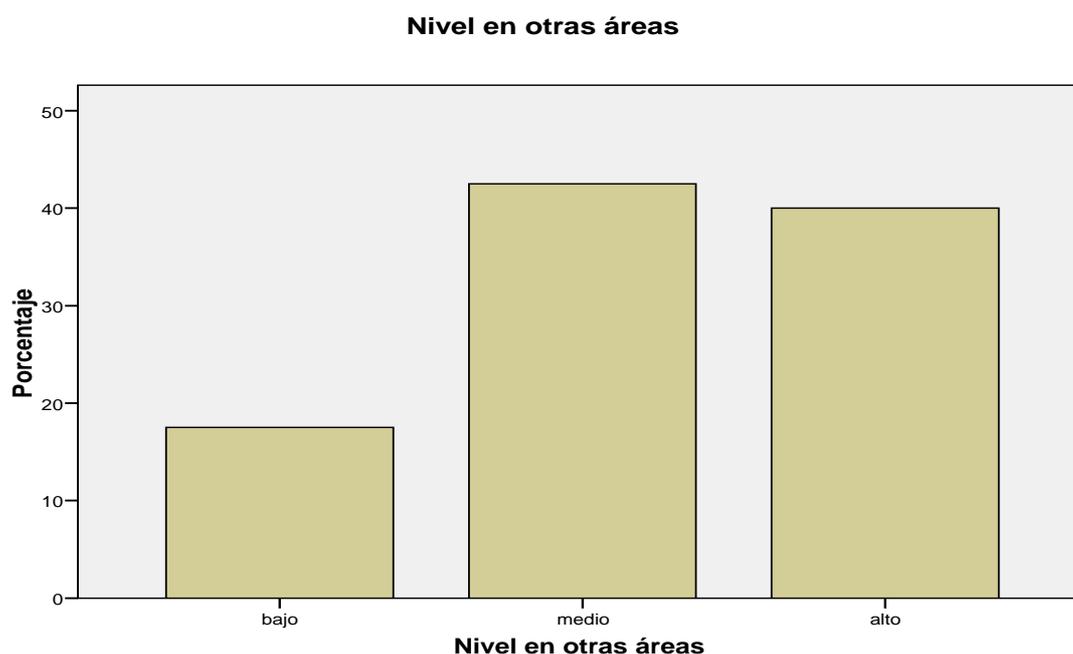


Figura 4.9: Distribución del nivel en otras áreas

4.3.1.10 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en la muestra general

Se considera relevante el grado de sociabilidad de los alumnos obtenido a través de los informes de observación de los profesores. Según los datos

obtenidos se encuentra que el mayor número de alumnos, un 52,5%, tiene un nivel alto, frente a un 35% que tiene un nivel medio, y un 12,5% un nivel bajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	5	12,5	12,5	12,5
	medio	14	35,0	35,0	47,5
	alto	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.11: Distribución del alumnado según el nivel de sociabilidad

En la figura 4.10 se puede observar la distribución.

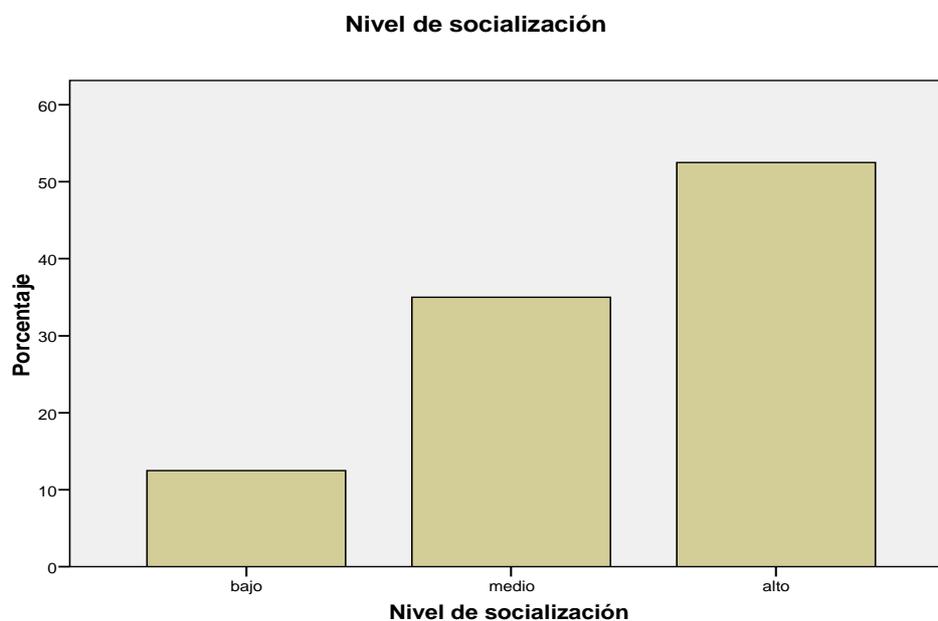


Figura 4.10: Distribución del alumnado según el nivel de sociabilidad

4.3.1.11 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en la muestra general

Se ha considerado también importante reflejar el nivel de liderazgo de los alumnos obtenido mediante informes de observación por parte de los tutores. Encontramos que el mayor porcentaje de alumnos, un 37,5% tiene un nivel bajo de liderazgo, seguido de un 35,5% de los alumnos que tendrían un nivel medio, y finalmente, un 27,5% tienen un nivel alto de liderazgo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos bajo	15	37,5	37,5	37,5
medio	14	35,0	35,0	72,5
alto	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 4.12: Distribución de los alumnos según el nivel de liderazgo

En la figura 4.11 se puede ver la distribución.

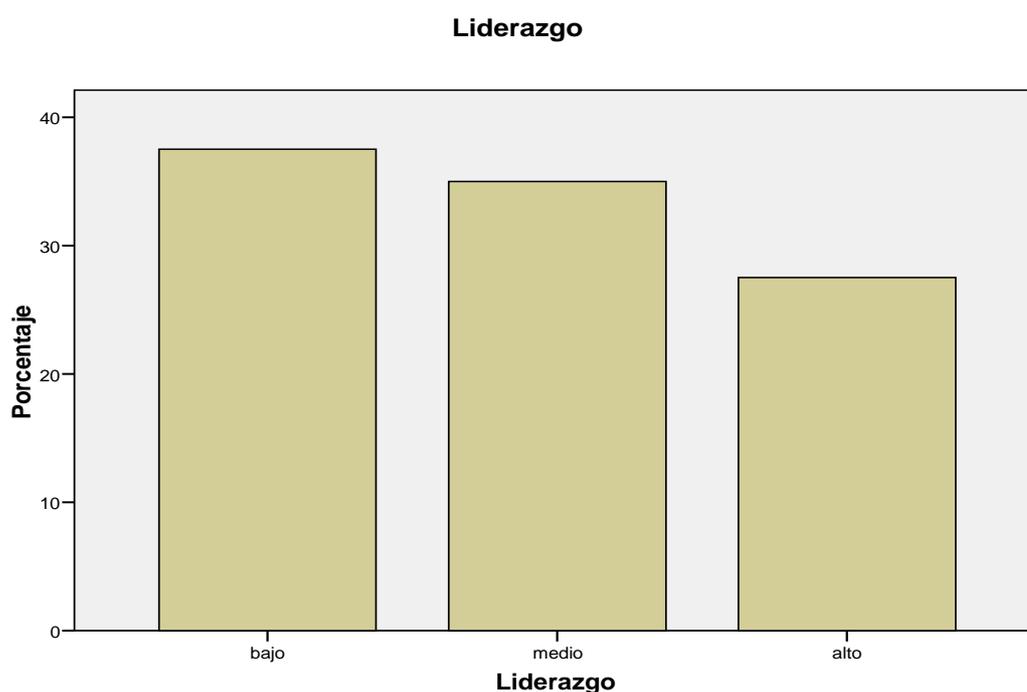


Figura 4.11: Distribución de los alumnos según el nivel de liderazgo

4.3.2 Descripción del grupo control

El grupo control corresponde al grupo de alumnos seleccionados del colegio urbano de la ciudad de Palencia. Como ya se ha mencionado anteriormente el número de alumnos que participaron en el estudio fue de 12 alumnos, en los que no se alteró la metodología de enseñanza durante el periodo de estudio. Se tomaron medidas pretest y postest tanto con respecto a la prueba de rendimiento académico como a los ítems actitudinales.

4.3.2.1 Entorno del grupo control

El centro educativo se encuentra en la ciudad de Palencia. Palencia está situada en el norte de la Comunidad de Castilla y León. Es una pequeña ciudad de cerca de unos 80.000 habitantes. La ciudad tiene algunas industrias, siendo la más importante la correspondiente a la fabricación de automóviles. Asimismo, tiene bastante importancia para la economía de la ciudad la agricultura y el sector servicios. Posee una amplia variedad de estudios universitarios y de formación profesional. Además, existe una rica y variada vida cultural.

Este centro es un colegio concertado sustentado con fondos públicos. Es un centro de educación bilingüe de enseñanza español-inglés. Posee una línea educativa lo que significa que hay sólo un grupo de alumnos por curso. El número de alumnos del centro es de unos 110. Son tres los profesores encargados de impartir la docencia de inglés en primaria. No poseen ningún intercambio con colegios extranjeros. Los padres colaboran con el centro y el profesorado, y participan en las actividades que se proponen.

La profesora encargada de la docencia en este grupo tiene varios años de experiencia impartiendo las asignaturas de la sección bilingüe en inglés. Ha valorado muy positivamente la experiencia de colaborar con esta investigación.

El grupo pertenece al tercer curso de educación primaria y no hay ningún alumno repetidor, ni con necesidades educativas especiales.

4.3.2.2 Distribución por edad del grupo control

Podemos ver que el 91,7% de los alumnos de este grupo tienen una edad de 9 años, mientras que el 8,3% tiene 10 años, que corresponde a un caso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	9	11	91,7	91,7
	10	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Tabla 4.13: Distribución del grupo control según edad

En la figura 4.12 se puede observar la distribución.

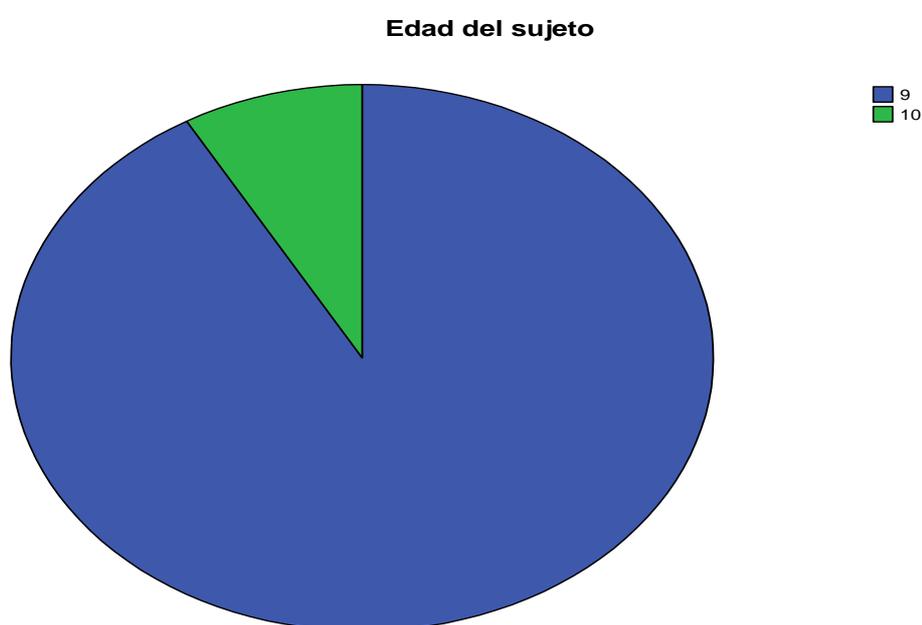


Figura 4.12: Distribución del grupo control según edad

4.3.2.3 Distribución por sexo en el grupo control

Se puede observar que un 41,7% de los alumnos son hombres, mientras que un 58,3% son mujeres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
Válidos	hombre	5	41,7	41,7
	mujer	7	58,3	100,0
	Total	12	100,0	

Tabla 4.14: Distribución del grupo control según el sexo

Así queda reflejado en la figura 4.13.

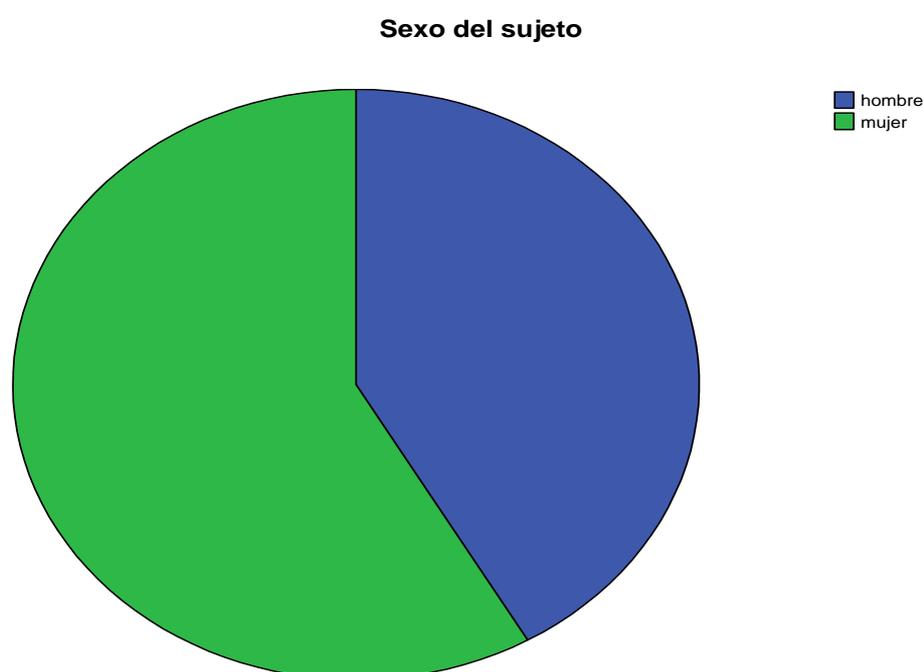


Figura 4.13: Distribución del grupo control según el sexo

4.3.2.4 Distribución en relación a su procedencia en el grupo control

El porcentaje de extranjeros en este grupo es del 25%, frente a un 75% que son españoles.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Extranjeros	3	25,0	25,0
	Espanoles	9	75,0	100,0
	Total	12	100,0	

Tabla 4.15: Distribución del grupo control según su origen extranjero

En la figura 4.14 se puede observar la distribución de extranjeros y españoles.

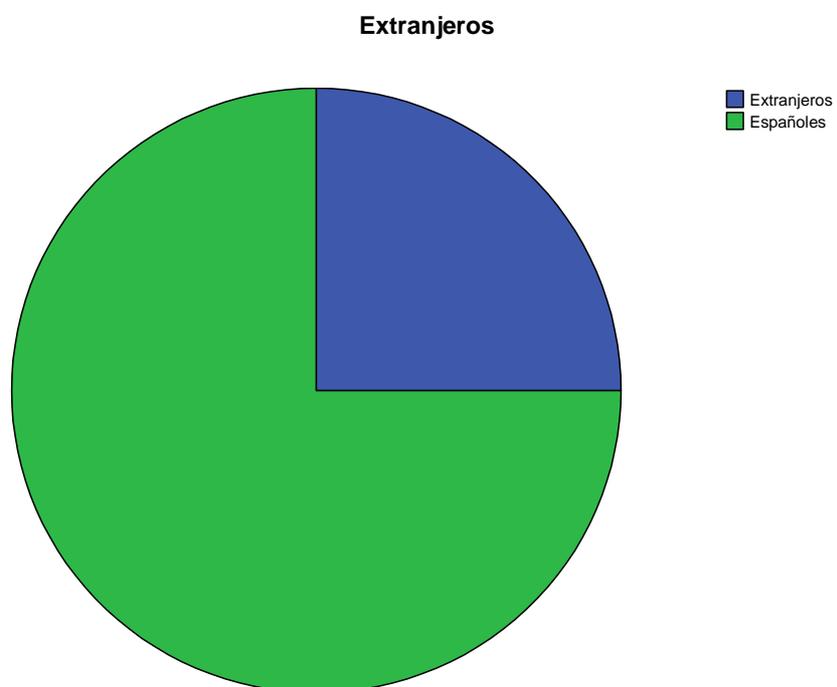


Figura 4.14: Distribución del grupo control según su origen extranjero

4.3.2.5 Distribución en relación a su lengua materna en el grupo control

El número de niños que no tienen como lengua materna el español es de 2, que corresponde a un 16,7% de los alumnos, frente aun 83,3% que sí tienen como lengua materna el español.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	10	83,3	83,3
	Otra lengua	2	16,7	100,0
	Total	12	100,0	

Tabla 4.16: Distribución del grupo control según su lengua materna

En la figura 4.15 podemos apreciar esta distribución.

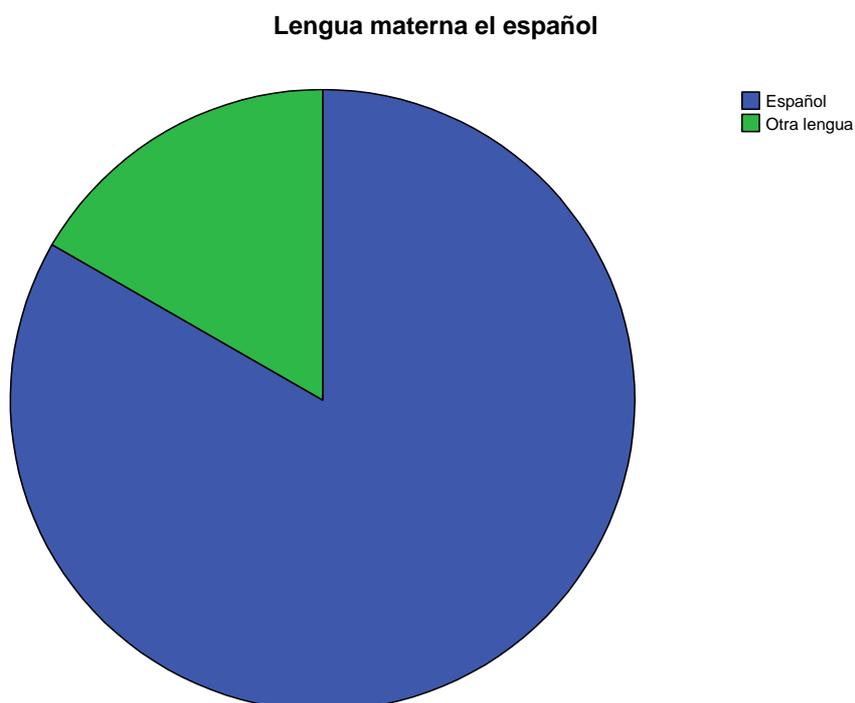


Figura 4.15: Distribución del grupo control según su lengua materna

4.3.2.6 *Distribución con respecto al nivel de los alumnos en general en otras áreas en el grupo control*

Se ha considerado relevante reflejar el nivel general de los alumnos en otras áreas obtenido por medio de los informes del tutor. Se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos, el 58,3%, poseen un nivel general medio en otras áreas, frente a un 16,7% que tienen un nivel bajo, y un 25% que tienen un nivel alto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos bajo	2	16,7	16,7
medio	7	58,3	75,0
alto	3	25,0	100,0
Total	12	100,0	

Tabla 4.17: Distribución del grupo control según el nivel en otras áreas

En la figura 4.16 podemos observar la distribución de los alumnos a nivel general en otras áreas.

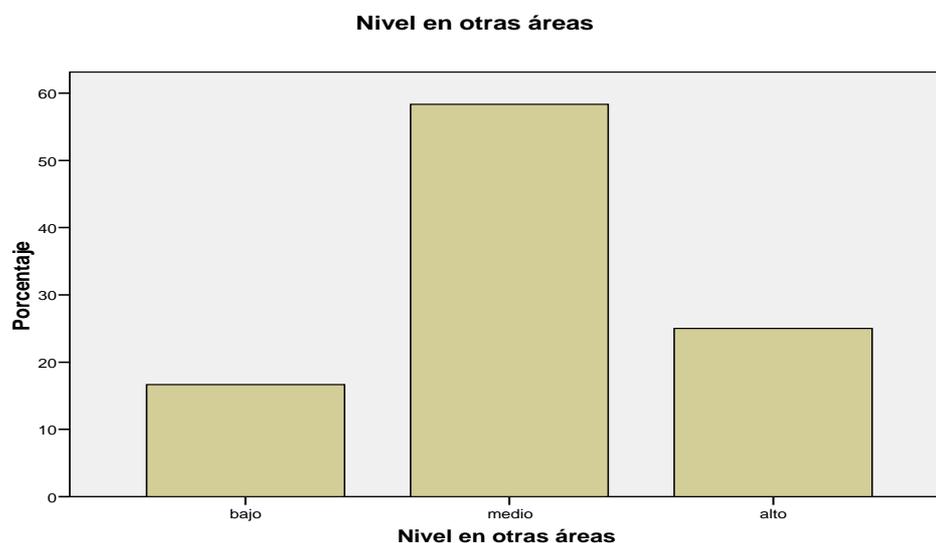


Figura 4.16: Distribución del grupo control según el nivel en otras áreas

4.3.2.7 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo control

El nivel de sociabilidad de los alumnos obtenido a través de informes de observación de los tutores nos arroja los siguientes datos. Encontramos que la mayoría de los alumnos tienen un nivel de sociabilidad medio, el 58,3%, mientras que el 33,3% de los alumnos tienen un nivel alto, y en tercer lugar, un 8,3% tienen un nivel bajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
Válidos	bajo	1	8,3	8,3
	medio	7	58,3	66,7
	alto	4	33,3	100,0
	Total	12	100,0	

Tabla 4.18: Distribución del grupo control según el nivel de sociabilidad

La figura 4.17 muestra esta distribución.

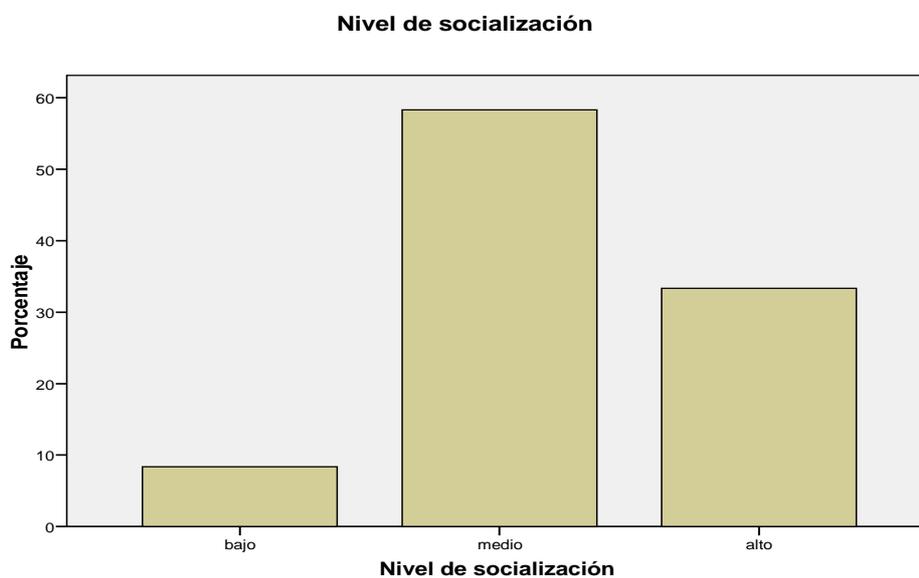


Figura 4.17: Distribución del grupo control según el nivel de sociabilidad

4.3.2.8 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en el grupo control

Se ha considerado relevante reflejar el nivel de liderazgo de los alumnos obtenido mediante informes del tutor. Encontramos que la mayor parte de los alumnos poseen un nivel de liderazgo medio, un 41,7%, frente a un 33,3% de alumnos que tienen un nivel bajo, y finalmente, un 25% que tiene un nivel alto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	bajo	4	33,3	33,3	33,3
	medio	5	41,7	41,7	75,0
	alto	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.19: Distribución del grupo control según el nivel de liderazgo

La figura 4.18 se muestra la distribución según nivel de liderazgo.

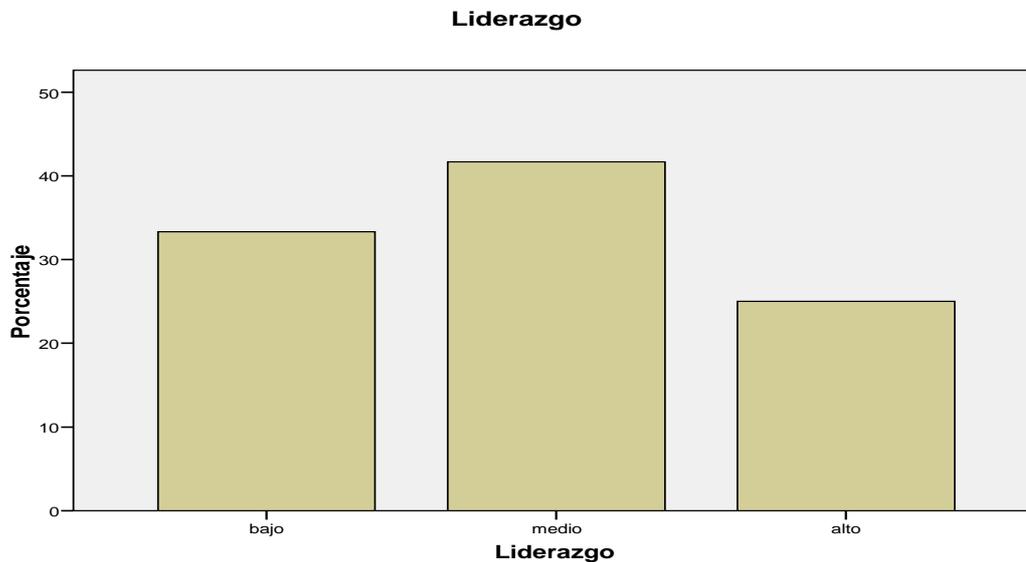


Figura 4.18: Distribución del grupo control según el nivel de liderazgo

4.3.3 Descripción del grupo experimental 1

El grupo experimental 1 corresponde al grupo de alumnos del colegio rural de la provincia de Palencia. Este grupo utilizó la metodología del aprendizaje cooperativo durante el periodo de la investigación. Se tomaron medidas pretest y posttest tanto con respecto a la prueba de rendimiento académico como a los ítems actitudinales.

4.3.3.1 Entorno del grupo experimental 1

El centro educativo se encuentra al sur de la provincia de Palencia, en la localidad de Venta de Baños. Se trata de un municipio con una importante actividad industrial, considerado nudo ferroviario del noroeste de España desde hace décadas ha tenido una especial relevancia. Asimismo, los ciudadanos tienen acceso a todos los servicios básicos. Además, de este centro existen otros dos centros públicos más.

El centro consta de una sola línea y dispone de 2 profesores para la enseñanza del inglés. Tiene alrededor de 170 alumnos. Los padres participan activamente en la vida escolar, colaborando estrechamente con el profesorado. El colegio ofrece actividades extraescolares relacionadas con el inglés, tanto clases de apoyo, como campamentos bilingües español/inglés en verano. Carece de intercambios internacionales con otros colegios.

El profesor encargado de la docencia en este grupo tiene varios años de experiencia impartiendo la asignatura inglés. También ha valorado muy positivamente la experiencia de colaborar con esta investigación y la considera diferente e interesante a otras experiencias previas

El grupo pertenece al cuarto curso de educación primaria y hay un alumno repetidor.

4.3.3.2 Distribución por edad del grupo experimental 1

Prácticamente todos los alumnos tienen 10 años, el 93,8%, excepto uno, el 6,3%, que tiene once años, que correspondería al alumno repetidor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	15	93,8	93,8	93,8
	11	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.20: Distribución del grupo experimental 1 según la edad

La figura 4.19 muestra la distribución de la edad.

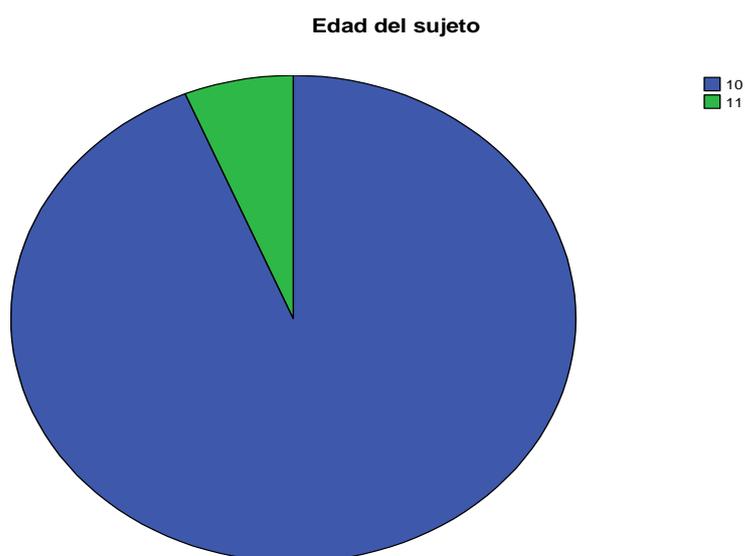


Figura 4.19: Distribución del grupo experimental 1 según la edad

4.3.3.3 Distribución por sexo del grupo experimental 1

La distribución del sexo de los alumnos nos muestra que un 62,5% de los alumnos son hombres, mientras que un 37,5% de los alumnos son mujeres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos hombre	10	62,5	62,5	62,5
mujer	6	37,5	37,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.21: Distribución del grupo experimental 1 según el sexo.

En la figura 4.20 podemos observar la distribución por sexo.

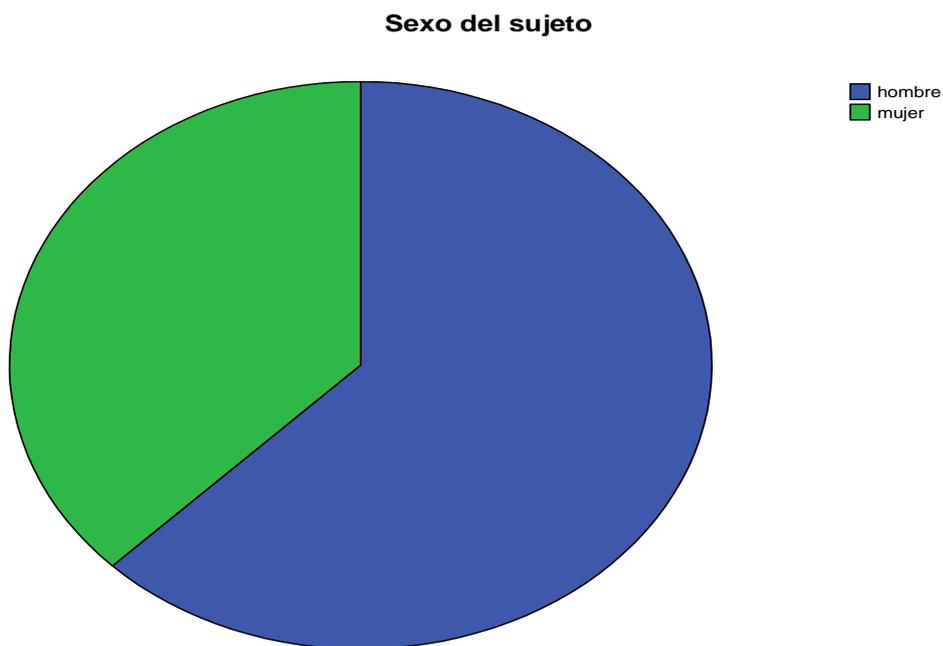


Figura 4.20: Distribución del grupo experimental 1 según el sexo.

4.3.3.4 Distribución en relación a su procedencia del grupo experimental 1

Sólo hay un alumno de origen extranjero, lo que supone el 6,3% del grupo, aunque la lengua materna de este alumno es el español. El resto del alumnado, el 93,8% son españoles.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Extranjeros	1	6,3	6,3	6,3
	Españoles	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.22: Distribución del grupo experimental 1 según el origen extranjero

En la figura 4.21 se puede ver esta distribución.

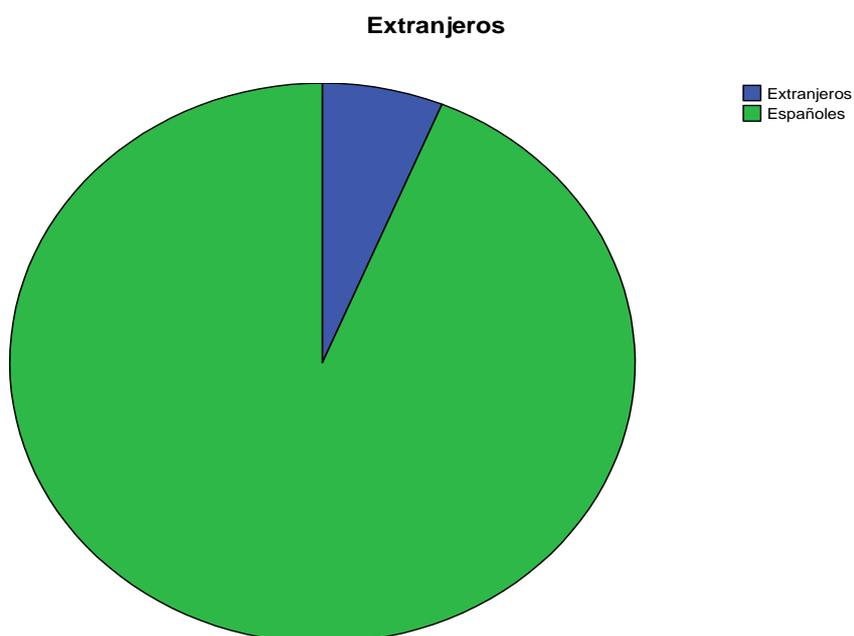


Figura 4.21: Distribución del grupo experimental 1 según el origen extranjero

4.3.3.5 Distribución con respecto al nivel en general en otras áreas en el grupo experimental 1

La mayor parte de los alumnos, 62,5%, poseen un nivel alto en otras áreas, seguido de un 25% que tiene un nivel medio, y de un 12,5% que tiene un nivel bajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	2	12,5	12,5	12,5
	Medio	4	25,0	25,0	37,5
	Alto	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.23: Distribución del grupo experimental 1 según nivel en otras áreas

La figura 4.22 muestra la distribución del nivel en otras áreas.

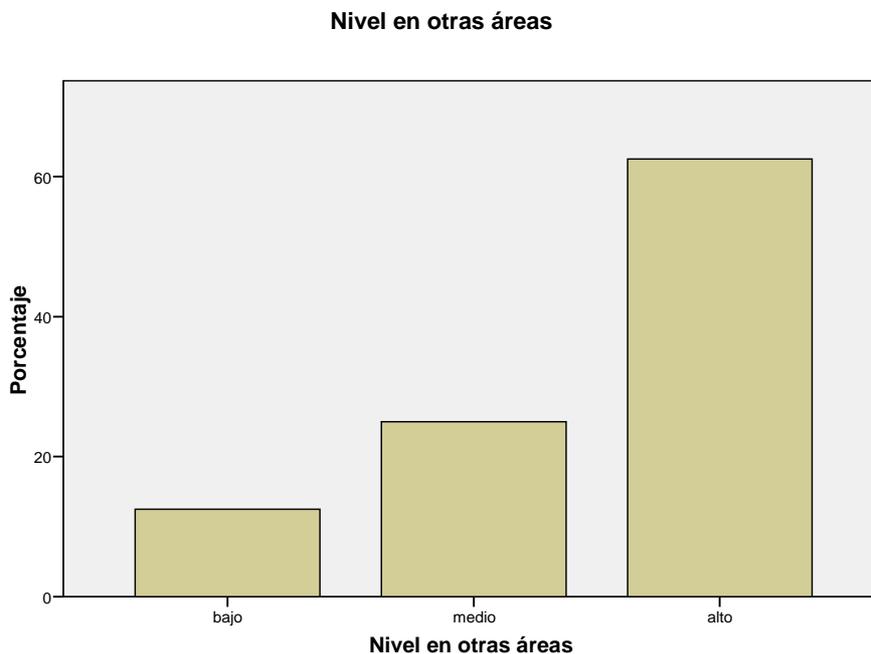


Figura 4.22: Distribución del grupo experimental 1 según nivel en otras áreas

4.3.3.6 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo experimental 1

En general se puede decir que existe un alto grado de sociabilidad en el grupo, siendo así para un 56,3%, frente a un 31,3% que es medio, y un 12,5% que es bajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	2	12,5	12,5	12,5
	medio	5	31,3	31,3	43,8
	alto	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.24: Distribución del grupo experimental 1 según el nivel de sociabilidad

En la figura 4.23 se muestra la distribución según el nivel de sociabilidad.

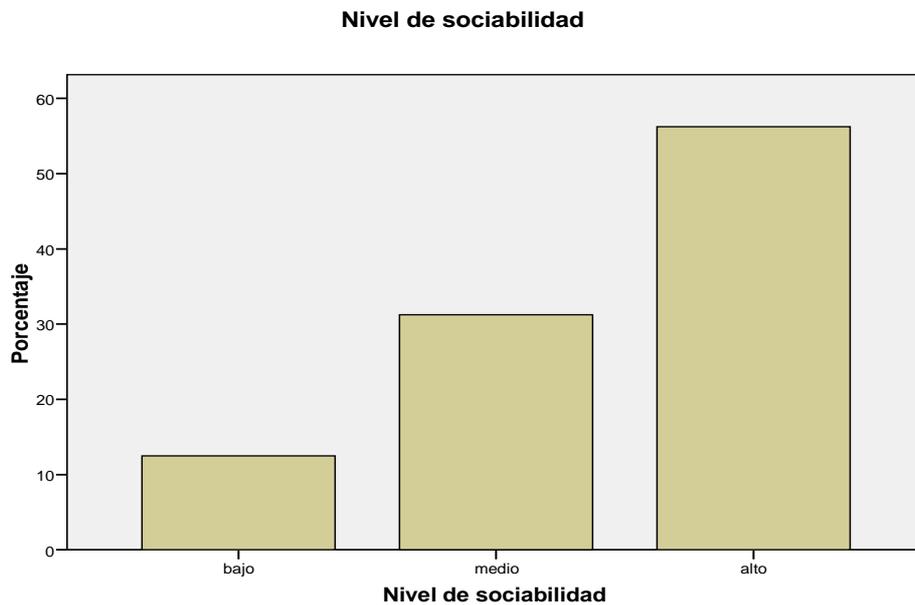


Figura 4.23: Distribución del grupo experimental 1 según nivel de sociabilidad

4.3.3.7 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en el grupo experimental 1

El 43,8% de los alumnos tienen un nivel de liderazgo bajo considerado por los tutores, mientras que el 31,3% sería medio, y por último un 25% sería alto. Lo que conlleva que sólo unos pocos alumnos de la clase compiten por ser considerados líderes dentro del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	7	43,8	43,8	43,8
	medio	5	31,3	31,3	75,0
	alto	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4.25: Distribución del grupo experimental 1 según el nivel de liderazgo

En la figura 4.24 se puede observar esta distribución.

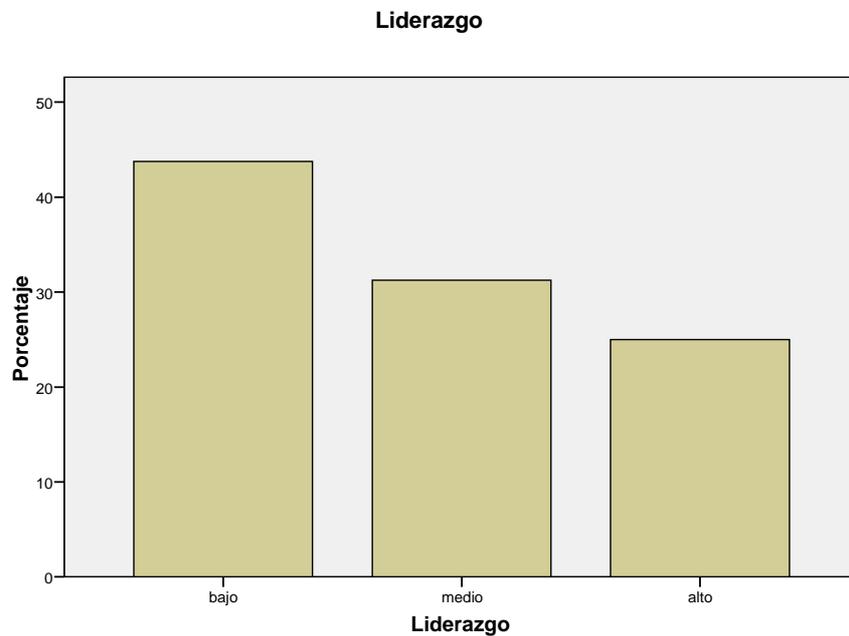


Figura 4.24: Distribución del grupo experimental 1 según el nivel de liderazgo

4.3.4 Descripción del grupo experimental 2

El grupo experimental corresponde al grupo de alumnos del colegio rural agrupado en el norte de la provincia de Soria. En este grupo se utilizó la metodología del aprendizaje cooperativo durante el periodo de investigación. Se tomaron medidas pretest y posttest tanto con respecto a la prueba de rendimiento académico como a los ítems actitudinales.

4.3.4.1 Entorno del grupo experimental 2

El colegio se encuentra en un pequeño municipio del norte de la provincia de Soria llamado Almarza. Aunque está a poca distancia de la capital, 20 kilómetros, los habitantes viajan esporádicamente a ella, en parte puede deberse a que no existe ningún tipo de transporte público. La localidad tiene unos 150 habitantes que se dedican en su mayoría a la agricultura y a la ganadería. Existen algunos servicios básicos aunque escasos.

El centro escolar es un colegio agrupado, es decir, hay niños de diferentes edades que comparten aula debido al poco alumnado. Hay aproximadamente unos 34 alumnos. El colegio es de una línea y sólo hay una profesora que imparte el inglés. Los padres apenas colaboran con el profesorado, sólo en ocasiones puntuales y relacionadas con el ocio. No existe ningún acuerdo internacional con otros colegios y tampoco se ofertan actividades extraescolares relacionadas con la lengua inglesa.

La profesora encargada de la docencia en este grupo tiene varios años de experiencia impartiendo la asignatura inglés y otras asignaturas en colegios bilingües con currículum británico. También ha valorado muy positivamente la experiencia de colaborar con esta investigación y la considera como una continuación de sus experiencias previas en colegios bilingües, puesto que se trabaja también de forma cooperativa, por tanto tenía experiencia en la metodología que se ha seguido en la investigación.

En el grupo están mezclados alumnos de tercero y de cuarto, y hay tres repetidores, dos alumnos de tercero y uno de cuarto.

4.3.4.2 Distribución por edad del grupo experimental 2

La media de las edades del grupo experimental 2 es de 9,57 y su desviación típica es de 0,651.

Los resultados que podemos observar arrojan un 50% de alumnos con 10 años, un 41,7% de alumnos con 9 años, y el 8,3% restante tiene 11 años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	5	41,7	41,7	41,7
	10	6	50,0	50,0	91,7
	11	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.26: Distribución del grupo experimental 2 según la edad

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución por edades.

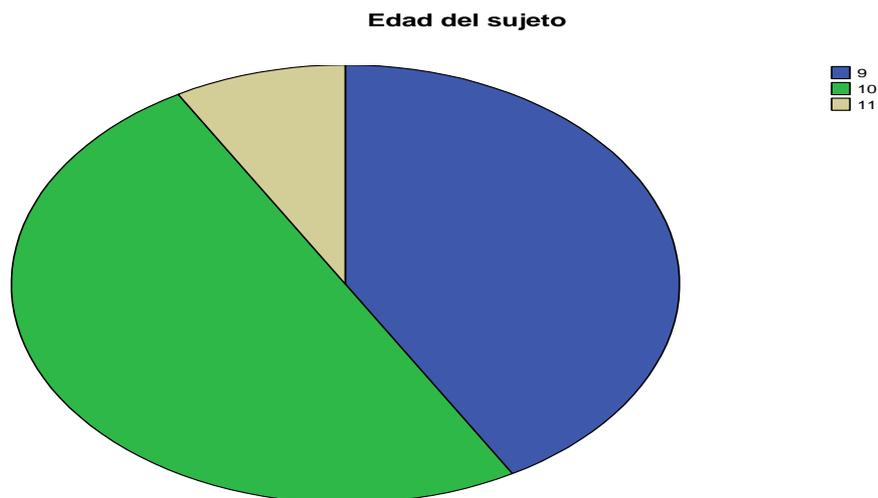


Figura 4.25: Distribución del grupo experimental 2 según la edad

Si se analiza la distribución por edades teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan:

- el 100% de los alumnos de 9 años están en tercero
- de los alumnos que tienen 10 años el 33,3% está en tercero, mientras que el 66,7% están en cuarto.
- el 100% de los alumnos de 11 años están en cuarto.

			Edad del sujeto			Total
			9	10	11	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	5	2	0	7
		% de Curso del sujeto	71,4%	28,6%	,0%	100,0%
	cuarto	Recuento	0	4	1	5
		% de Curso del sujeto	,0%	80,0%	20,0%	100,0%
		% de Edad del sujeto	100,0%	33,3%	,0%	58,3%
		% del total	41,7%	16,7%	,0%	58,3%
Total	Recuento		5	6	1	12
	% de Curso del sujeto		41,7%	50,0%	8,3%	100,0%
	% de Edad del sujeto		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		41,7%	50,0%	8,3%	100,0%

Tabla 4.27: Distribución del grupo experimental 2 relacionando el curso y la edad

La siguiente gráfica muestra la distribución por edades teniendo en cuenta el curso.



Figura 4.26: Distribución del grupo experimental 2 relacionando curso y edad

4.3.4.3 Distribución por sexo del grupo experimental 2

En cuanto a la distribución del sexo de los alumnos observamos que la mayoría, un 58,3% son hombres, y en cambio, un 41,7% son mujeres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos hombre	5	41,7	41,7	41,7
mujer	7	58,3	58,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.28: Distribución del grupo experimental 2 según el sexo

En la siguiente gráfica se puede ver la distribución por sexos.

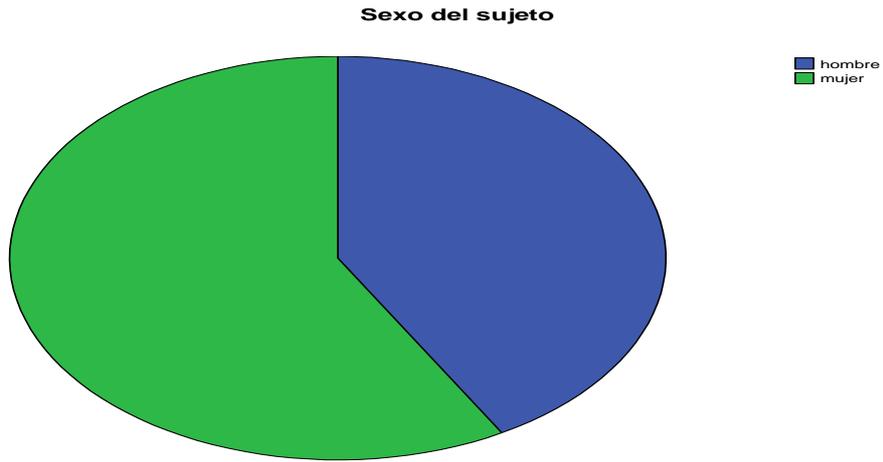


Figura 4.27: Distribución del grupo experimental 2 según el sexo

Si se analiza la distribución del sexo de los alumnos teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- el 100% de los alumnos de tercero son hombres
- el 28,6% de los alumnos de cuarto son hombres, mientras que el 71,4% son mujeres

			Sexo del sujeto		Total	
			hombre	mujer		
Curso del sujeto	tercero	Recuento	5	2	7	
		% de Curso del sujeto	71,4%	28,6%	100,0%	
	cuarto	Recuento	0	5	5	
		% de Curso del sujeto	,0%	100,0%	100,0%	
Total	% de Sexo del sujeto		100,0%	28,6%	58,3%	
	% del total		41,7%	16,7%	58,3%	
	% de Sexo del sujeto		,0%	71,4%	41,7%	
	% del total		,0%	41,7%	41,7%	
Total			Recuento	5	7	12
			% de Curso del sujeto	41,7%	58,3%	100,0%
			% de Sexo del sujeto	100,0%	100,0%	100,0%
			% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Tabla 4.29: Distribución del grupo experimental 2 relacionando curso y sexo

En la siguiente gráfica podemos observar la distribución del sexo del alumnado teniendo en cuenta el curso.



Figura 4.28: Distribución del grupo experimental 2 relacionando curso y sexo

4.3.4.4 Distribución en relación a su procedencia del grupo experimental 2

Como se puede observar en este grupo el porcentaje de extranjeros es superior a los otros grupos de la investigación, así, en este grupo alcanza un 33,3% de los alumnos, frente a un 66,7% que son españoles.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Extranjeros	4	33,3	33,3	33,3
	Espanoles	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.30: Distribución del grupo experimental 2 según origen extranjero

A continuación se puede apreciar esta distribución en la siguiente gráfica.

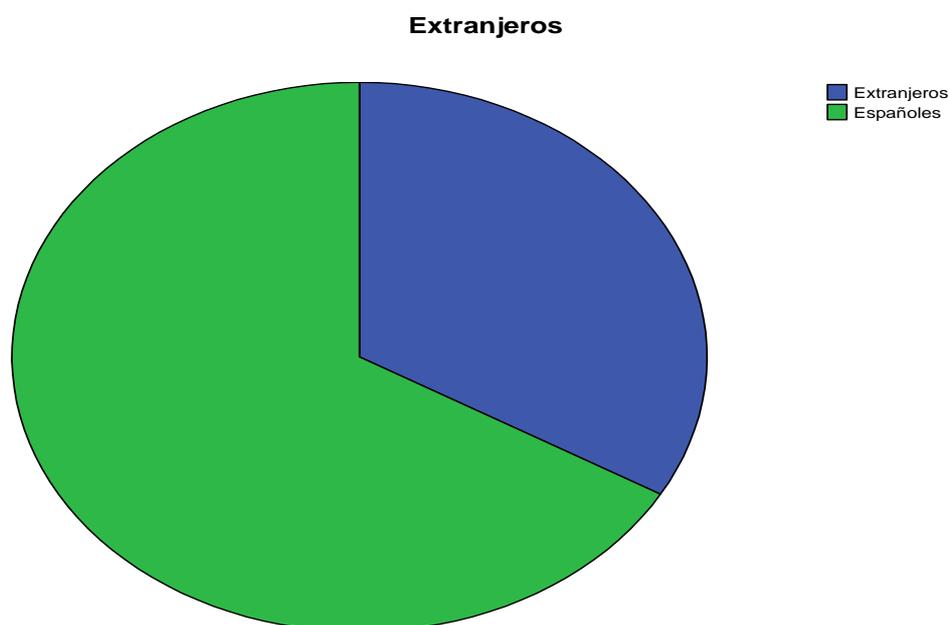


Figura 4.29: Distribución del grupo experimental 2 según origen extranjero

Si se analiza la distribución de la procedencia de los alumnos teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- el 75% de los extranjeros se encuentran en tercero, lo que supone un 42,9% del alumnado de tercero, frente al otro 57,1 que son españoles
- y el 25% restante de los extranjeros en cuarto, lo que supone un 20% del alumnado de cuarto, frente al 80% resto que son españoles.

			Extranjeros		Total
			Extranjeros	Españoles	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	3	4	7
		% de Curso del sujeto	42,9%	57,1%	100,0%
	% de Extranjeros	% del total	75,0%	50,0%	58,3%
		% del total	25,0%	33,3%	58,3%
cuarto	Recuento	Recuento	1	4	5
		% de Curso del sujeto	20,0%	80,0%	100,0%
	% de Extranjeros	% del total	25,0%	50,0%	41,7%
		% del total	8,3%	33,3%	41,7%
Total	Recuento	Recuento	4	8	12
		% de Curso del sujeto	33,3%	66,7%	100,0%
	% de Extranjeros	% del total	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	33,3%	66,7%	100,0%

Tabla 4.31: Distribución del grupo exp. 2 relacionando curso y procedencia

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución del número de extranjeros teniendo en cuenta el curso al que pertenecen.

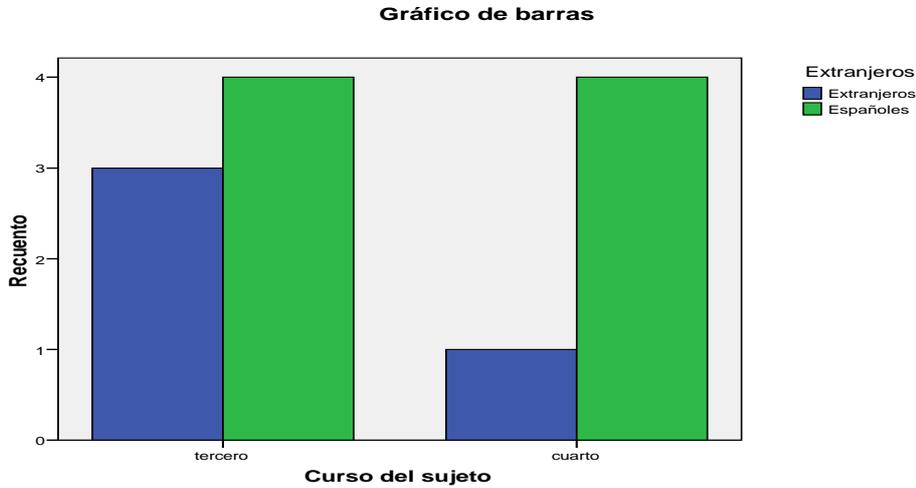


Figura 4.30: Distribución del grupo exp. 2 relacionando curso y procedencia

4.3.4.5 Distribución en relación a su lengua materna del grupo experimental 2

Se puede observar que sólo el 16,6% de los alumnos tienen como lengua materna otra diferente al español, frente a un 83,3% que tiene como lengua materna el español. Se puede ver que sólo la mitad de los extranjeros no tienen el español como lengua materna, aunque una alumna es precisamente inglesa, nuestro objeto de estudio, aunque su nivel de español es bajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	10	83,3	83,3	83,3
	Otra lengua	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.32: Distribución del grupo experimental 2 según lengua materna

A continuación se puede observar la distribución de la lengua materna entre los alumnos en la siguiente gráfica.



Figura 4.31: Distribución del grupo experimental 2 según lengua materna

Si se analiza la distribución de la lengua materna de los alumnos teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- En tercero encontramos que sólo el 14,3% de los alumnos tienen otra lengua materna distinta del español, frente al 85,7% que tienen el español.
- En cuarto el 20% de los alumnos tienen otra lengua materna distinta del español, frente al 80% que tienen el español

			Lengua materna el español		Total
			Español	Otra lengua	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	6	1	7
		% de Curso del sujeto	85,7%	14,3%	100,0%
	% de Lengua materna el español	Recuento	60,0%	50,0%	58,3%
		% del total	50,0%	8,3%	58,3%
cuarto	Recuento	4	1	5	
		% de Curso del sujeto	80,0%	20,0%	100,0%
	% de Lengua materna el español	Recuento	40,0%	50,0%	41,7%
		% del total	33,3%	8,3%	41,7%
Total	Recuento	10	2	12	
		% de Curso del sujeto	83,3%	16,7%	100,0%
	% de Lengua materna el español	Recuento	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	83,3%	16,7%	100,0%

Tabla 4.33: Distribución del g. experimental 2 según curso y lengua materna

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución según la lengua materna.

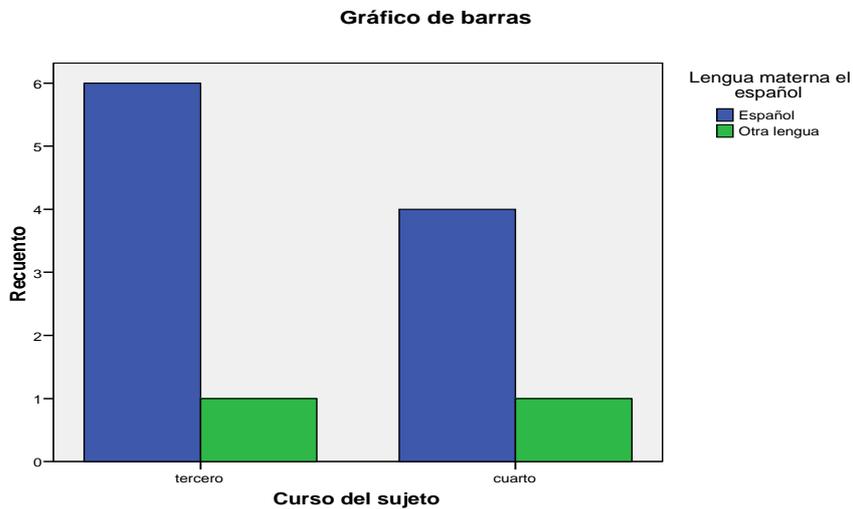


Figura 4.32: Distribución del g. experimental 2 según curso y lengua materna

4.3.4.6 *Distribución en relación a los alumnos repetidores del grupo experimental 2*

El número de repetidores es de tres, que supone el 25% de los alumnos, frente al otro 75% que no son repetidores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos repetidor	3	25,0	25,0	25,0
no repetidor	9	75,0	75,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.34: Distribución del grupo experimental 2 según repetidores

La siguiente gráfica muestra la distribución de repetidores.

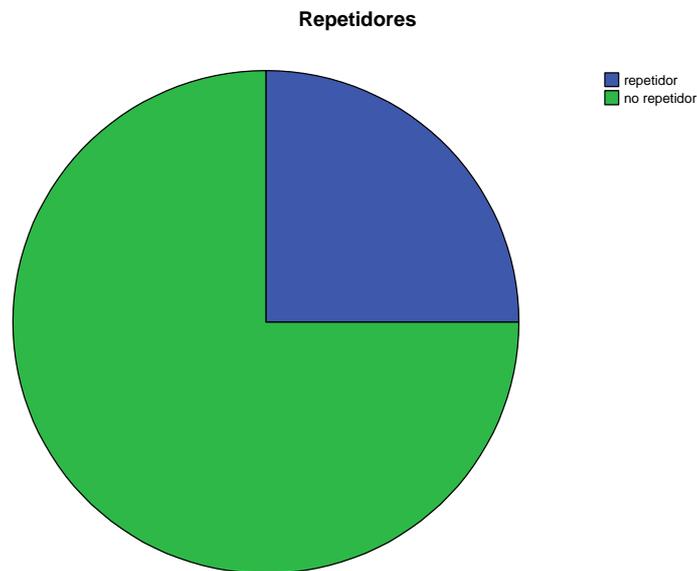


Figura 4.33: Distribución del grupo experimental 2 según repetidores

Si se analiza la distribución de los alumnos repetidores teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- En tercero el 28,6% de los alumnos son repetidores, mientras que el 71,4% no lo son.
- En cuarto el 20% de los alumnos son repetidores, frente al 80% que no lo son.

			Repetidores		Total
			repetidor	no repetidor	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	2	5	7
		% de Curso del sujeto	28,6%	71,4%	100,0%
	% de Repetidores	66,7%	55,6%	58,3%	
		% del total	16,7%	41,7%	58,3%
cuarto	Recuento	1	4	5	
		% de Curso del sujeto	20,0%	80,0%	100,0%
	% de Repetidores	33,3%	44,4%	41,7%	
		% del total	8,3%	33,3%	41,7%
Total	Recuento	3	9	12	
		% de Curso del sujeto	25,0%	75,0%	100,0%
	% de Repetidores	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	25,0%	75,0%	100,0%

Tabla 4.35: Distribución del g. experimental 2 según curso y repetidores

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución.

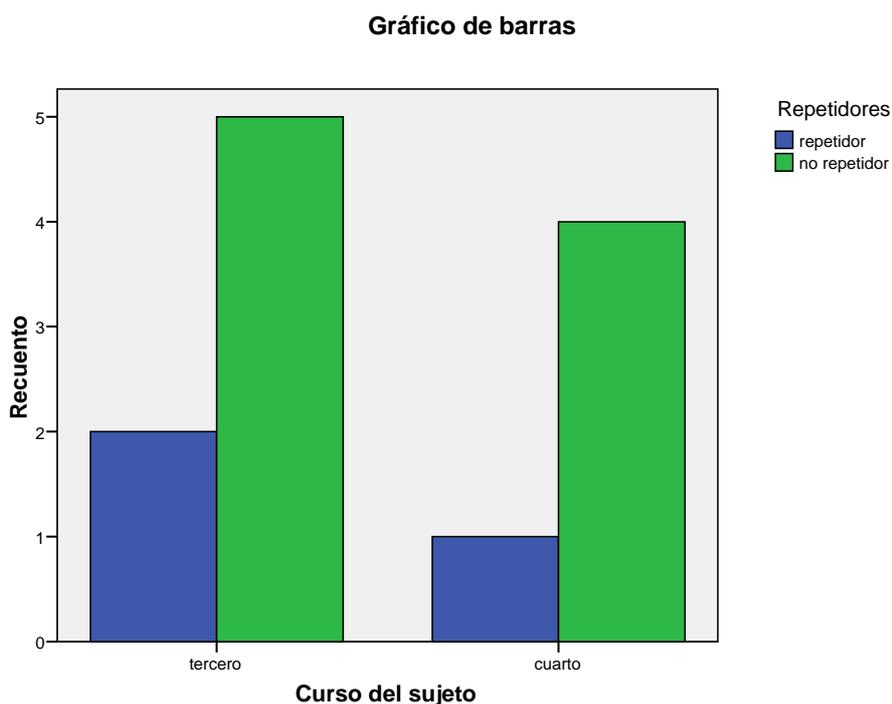


Figura 4.34: Distribución del g. experimental 2 según curso y repetidores

4.3.4.7 Distribución con respecto al nivel de los alumnos en general en otras áreas en el grupo experimental 2

La mayor parte de los alumnos, un 50%, tienen un nivel medio en otras áreas en general, frente a un 25% que tienen un nivel bajo y otro 25% que tienen un nivel alto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	3	25,0	25,0	25,0
	medio	6	50,0	50,0	75,0
	alto	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.36: Distribución del grupo experimental 2 en otras áreas

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución.

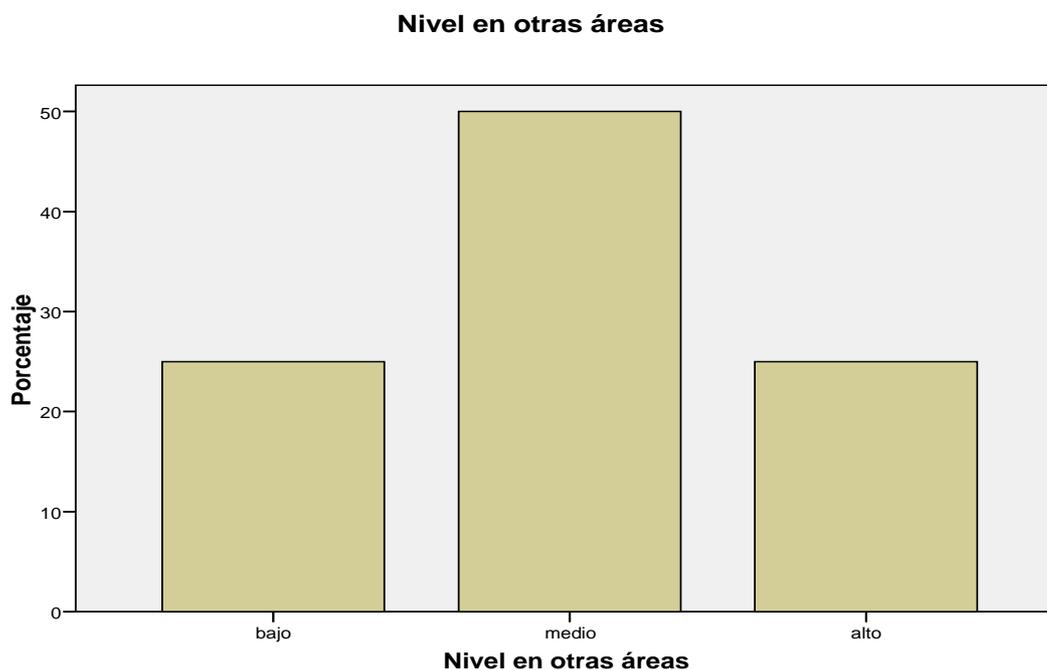


Figura 4.35: Distribución del grupo experimental 2 en otras áreas

Si se analiza la distribución de los alumnos según su nivel en otras áreas teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- un 42,9% de los alumnos de tercero tienen un nivel medio en otras áreas, frente a un 28,6% que tienen un nivel bajo, y otro 28,6% que tienen un nivel alto.
- En cambio un 60% de los alumnos de cuarto tienen un nivel medio, frente a un 20% que tienen un nivel bajo, y otro 20% que tienen un nivel alto.

			Nivel en otras áreas			Total
			bajo	medio	alto	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	2	3	2	7
		% de Curso del sujeto	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
		% de Nivel en otras áreas	66,7%	50,0%	66,7%	58,3%
	cuarto	% del total	16,7%	25,0%	16,7%	58,3%
		Recuento	1	3	1	5
		% de Curso del sujeto	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% de Nivel en otras áreas	33,3%	50,0%	33,3%	41,7%
% del total	8,3%	25,0%	8,3%	41,7%		
Total	Recuento	3	6	3	12	
	% de Curso del sujeto	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%	
	% de Nivel en otras áreas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%	

Tabla 4.37: Distribución del g. exp. 2 según curso y nivel en otras áreas

La siguiente gráfica muestra la distribución teniendo en cuenta los cursos.

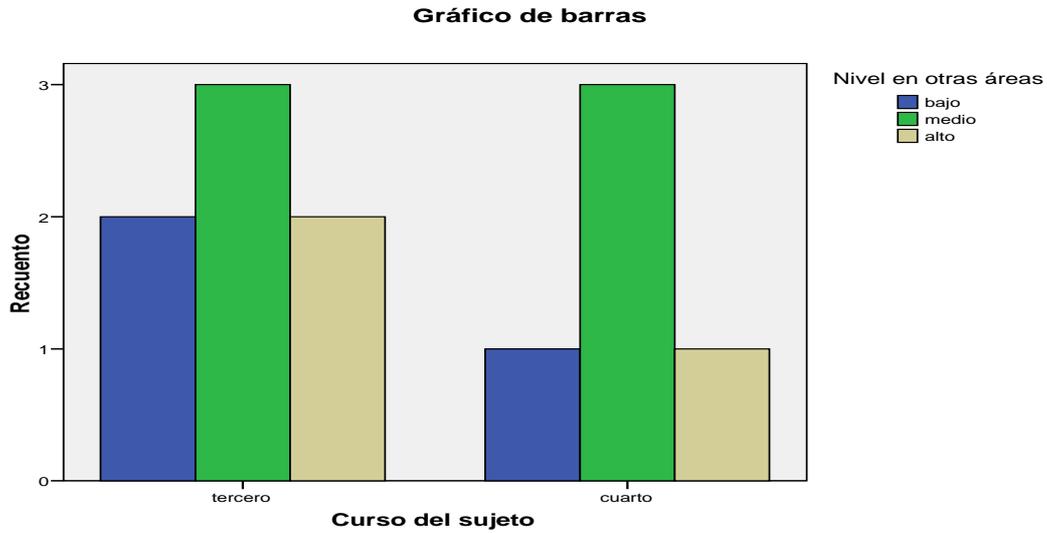


Figura 4.36: Distribución del g. exp. 2 según curso y nivel en otras áreas

4.3.4.8 Distribución en relación al grado de sociabilidad de alumnos en el grupo experimental 2

Observamos un nivel alto de sociabilidad en la mayor parte de los alumnos, un 66,7%, frente a un 16,7% que es medio, y un 16,7% que es bajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	2	16,7	16,7	16,7
	medio	2	16,7	16,7	33,3
	alto	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.38: Distribución del grupo experimental 2 según grado de sociabilidad

En la siguiente gráfica se puede observar esta tendencia.

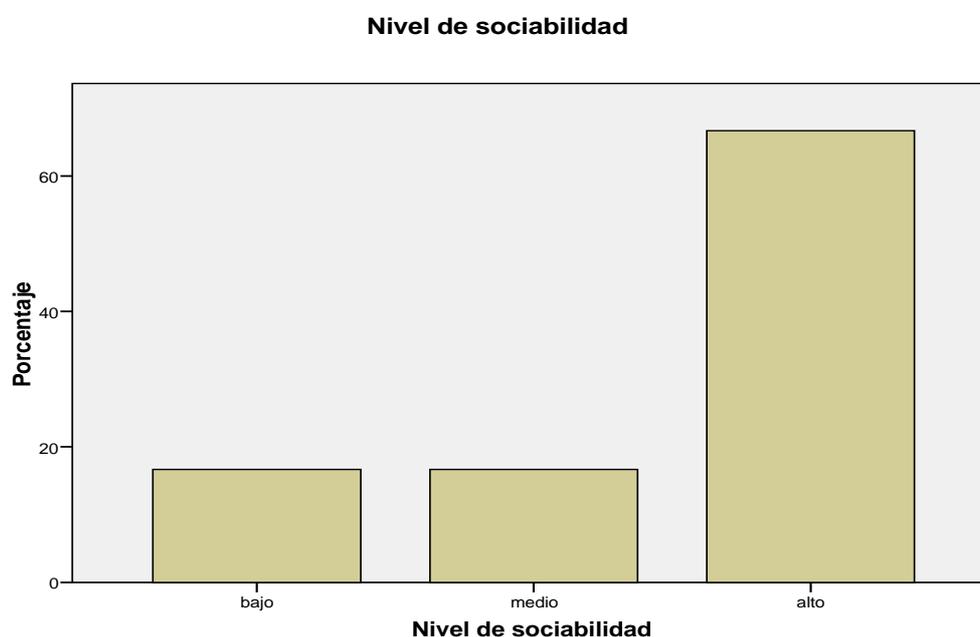


Figura 4.37: Distribución del grupo experimental 2 según grado de sociabilidad

Si se analiza la distribución de los alumnos según su nivel de sociabilidad teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- en tercero el 71,4% tienen un alto nivel de sociabilidad, frente a un 28,6% que tiene un nivel medio.
- En cuarto un 60% tiene un nivel alto de sociabilidad, frente a un 40% que tiene un nivel bajo.

			Nivel de sociabilidad			Total
			bajo	medio	alto	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	0	2	5	7
		% de Curso del sujeto	,0%	28,6%	71,4%	100,0%
		% de Nivel de sociabilidad	,0%	100,0%	62,5%	58,3%
	cuarto	% del total	,0%	16,7%	41,7%	58,3%
		Recuento	2	0	3	5
		% de Curso del sujeto	40,0%	,0%	60,0%	100,0%
Total	% de Nivel de sociabilidad	100,0%	,0%	37,5%	41,7%	
	% del total	16,7%	,0%	25,0%	41,7%	
	Recuento	2	2	8	12	
	% de Curso del sujeto	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%	
		% de Nivel de sociabilidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%

Tabla 4.39: Distribución del g. experimental 2 según curso y grado sociabilidad

En la siguiente gráfica podemos observar esta distribución.

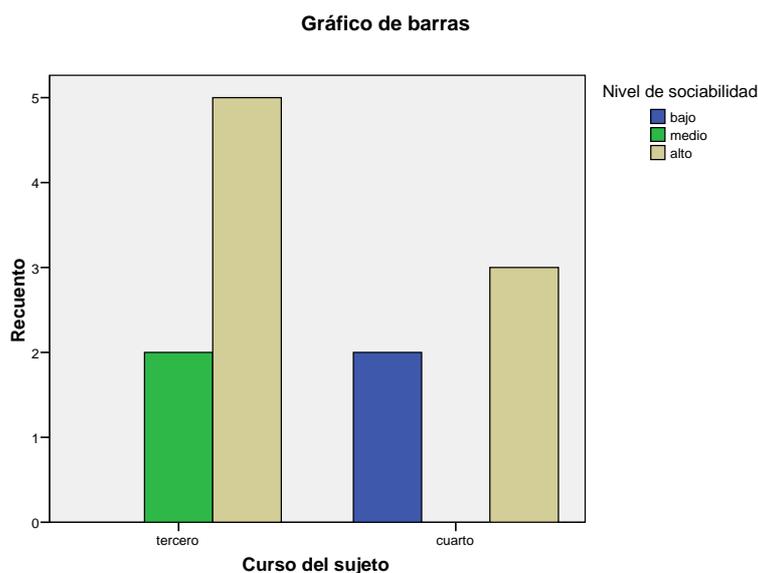


Figura 4.38: Distribución del g. experimental 2 según curso y grado sociabilidad

4.3.4.9 Distribución en relación con el nivel de liderazgo de los alumnos en el grupo experimental 2

Se observa un porcentaje similar para los tres niveles de liderazgo, un 33,3, entre los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	4	33,3	33,3	33,3
	medio	4	33,3	33,3	66,7
	alto	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Tabla 4.40: Distribución del grupo experimental 2 según nivel liderazgo

En la siguiente gráfica se puede observar la distribución.

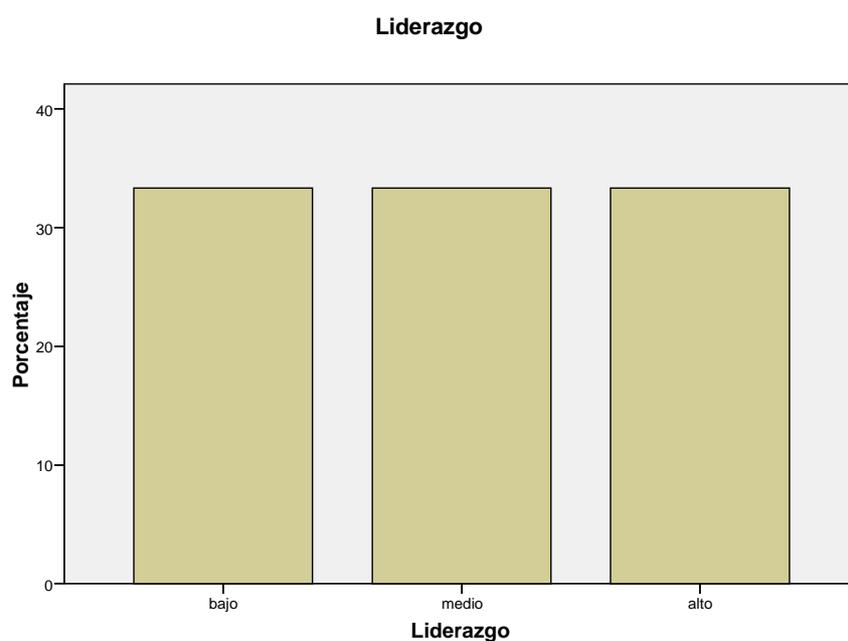


Figura 4.39: Distribución del grupo experimental 2 según nivel liderazgo

Si se analiza la distribución de los alumnos según su nivel de liderazgo teniendo en cuenta el curso al que pertenecen los alumnos los resultados observados reflejan que:

- en tercero un 42,9% tiene un liderazgo bajo, frente a un 28,6% que tiene un nivel medio, y otro 28,6% que tiene un nivel alto.
- En cuarto el 40% tiene un nivel alto, otro 40% tiene un nivel medio, y 33,3% tiene un nivel bajo.

			Liderazgo			Total
			bajo	medio	alto	
Curso del sujeto	tercero	Recuento	3	2	2	7
		% de Curso del sujeto	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% de Liderazgo	75,0%	50,0%	50,0%	58,3%
	cuarto	% del total	25,0%	16,7%	16,7%	58,3%
		Recuento	1	2	2	5
		% de Curso del sujeto	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		% de Liderazgo	25,0%	50,0%	50,0%	41,7%
		% del total	8,3%	16,7%	16,7%	41,7%
		Total	Recuento	4	4	4
% de Curso del sujeto	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%		
% de Liderazgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%		

Tabla 4.41: Distribución del g. experimental 2 según curso y liderazgo

En la siguiente gráfica podemos observar las diferentes distribuciones.

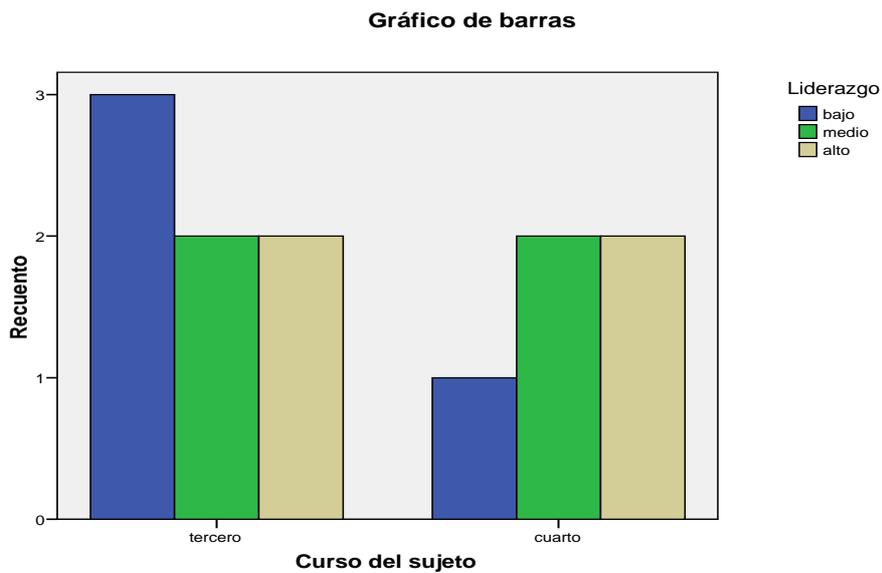


Figura 4.40: Distribución del g. experimental 2 según curso y liderazgo

4.4 Descripción de los instrumentos

Se han empleado una serie de instrumentos para llevar a cabo esta investigación. La información recogida comprendía los siguientes aspectos:

- el rendimiento académico en inglés de los alumnos
- las actitudes de los alumnos
- información personal de los alumnos

Por un lado para medir el rendimiento académico en la asignatura de inglés se diseñó una prueba tipo test de 40 ítems con cuatro alternativas en cada uno, de las que sólo una era correcta. Los contenidos de este test están basados en el contenido curricular de la asignatura de inglés del segundo ciclo de Educación Primaria, recogido en la Ley Orgánica de Educación 2/ 2006 y ampliado en R.D. 1513/ 2006 de la Junta de Castilla y León. Esta prueba se aplicó a todos los alumnos al principio de la investigación, como pretest, y al final de la investigación, como postest. Todas las preguntas de la prueba tenían un ítem a modo de ejemplo con la respuesta incluida. La prueba consta de tres tipos de componentes de la lengua extranjera: el vocabulario, las expresiones y las estructuras gramaticales. La distribución del número de ítems según el componente es el siguiente:

- 13 ítems de vocabulario
- 11 ítems de expresiones
- 16 ítems de estructuras gramaticales

Por su parte, las actitudes se midieron con una escala de Likert de 7 ítems y con 4 alternativas cada ítem, teniendo que elegir una de ellas, así, las alternativas de cada ítem eran: mucho, bastante, poco y nada. Esta prueba también se paso en dos momentos, uno al principio de la investigación, como parte del pretest, y después al terminar la investigación, como parte del postest. Las actitudes están organizadas en torno a tres aspectos, por un lado la actitud hacia el colegio y la clase, por otro hacia la lengua extranjera y la asignatura, y

finalmente las actitudes hacia el trabajo con otros compañeros. A continuación se detalla cada uno de los ítems.

- El primer ítem de actitudes era “me gusta venir al colegio”, con este ítem se pretende medir la actitud del alumno hacia el colegio, y poder ver si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El segundo ítem de actitudes era “me lo paso bien en clase”, con este ítem se pretende medir la percepción de disfrutar en la clase por parte del alumno y poder comprobar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El tercer ítem de actitudes era “me gusta esta asignatura”, así se trataba de recoger el gusto del alumno por la asignatura de inglés y poder comprobar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El cuarto ítem de actitudes era “estoy aprendiendo mucho inglés”, con el que se pretendía recoger la autopercepción de los alumnos sobre su aprendizaje de inglés y poder comprobar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El quinto ítem de actitudes era “me gusta trabajar con mis compañeros”, con este ítem se intentaba conocer la atracción del alumno hacia trabajar con otros compañeros y poder comprobar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El sexto ítem de actitudes era “me gusta el idioma inglés”, con el que se intenta comprobar la atracción del alumno hacia la lengua extranjera a nivel general, no sólo circunscrito al aula, y poder evaluar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El séptimo ítem de actitudes era “aprendo más cuando trabajo con mis compañeros”, una afirmación que intenta ver hasta que punto coincide

con la idea del alumno y poder comprobar si había habido alguna variación de esa actitud después de aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, se recogieron diversas informaciones personales gracias a las entrevistas con los tutores y profesores y sus informes de observación.

4.5 Descripción de las variables

Las variables se han clasificado en tres tipos: personales, académicas y actitudinales.

4.5.1 Personales

VARIABLE Edad. Variable independiente cuantitativa según la edad del sujeto.

VARIABLE Sexo. Variable independiente cualitativa que admite dos valores: hombre o mujer.

VARIABLE Centro de estudio. Variable independiente cualitativa que admite tres valores: colegio urbano de Palencia, colegio rural de la provincia de Palencia o colegio rural agrupado de la provincia de Soria.

VARIABLE Curso del sujeto. Variable independiente cualitativa que admite dos valores: tercero o cuarto.

VARIABLE Tipo de aprendizaje. Variable independiente cualitativa que admite dos valores: Aprendizaje cooperativo o aprendizaje tradicional.

VARIABLE Extranjeros. Variable independiente cualitativa que admite dos valores: extranjero o español.

VARIABLE Lengua materna. Variable independiente cualitativa que admite dos valores: español u otra.

VARIABLE Nivel en otras áreas. Variable independiente cualitativa que admite tres niveles: bajo, medio o alto.

VARIABLE Nivel de sociabilidad. Variable independiente cualitativa que admite tres niveles: bajo, medio o alto.

VARIABLE Nivel de liderazgo. Variable independiente cualitativa que admite tres niveles: bajo, medio o alto.

4.5.2 Académicas

VARIABLE Puntuación total del Pretest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés antes de la intervención.

VARIABLE Puntuación total del Postest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés después de la intervención.

VARIABLE Puntuación expresiones Pretest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de expresiones de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés antes de la intervención.

VARIABLE Puntuación vocabulario Pretest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de vocabulario de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés antes de la intervención.

VARIABLE Puntuación gramática Pretest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de gramática de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés antes de la intervención.

VARIABLE Puntuación expresiones Posttest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de expresiones de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés después de la intervención.

VARIABLE Puntuación vocabulario Posttest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de vocabulario de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés después de la intervención.

VARIABLE Puntuación gramática Posttest. Variable operacionalizada a través de las puntuaciones obtenidas en la parte de gramática de la prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés después de la intervención.

4.5.3 Actitudinales

VARIABLE Gusto por ir al colegio en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Disfrute en clase en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Disfrute con la asignatura en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada antes de la intervención.

VARIABLE Gusto por ir al colegio en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Disfrute en clase en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Disfrute con la asignatura en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Autopercepción de progreso en inglés en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Disfrute por trabajar con los demás en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Disfrute de la lengua inglesa en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

VARIABLE Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest. Variable dependiente cualitativa que admite cuatro valores: mucho, bastante, poco o nada, tomada después de la intervención.

4.6 Diseño de la investigación

Según Martínez (1985), el diseño de investigación es una parte del proceso el cual determina el nivel de inferencia y los resultados, así como el grado de confianza que se les puede conceder y su capacidad de generalización. Por tanto, tiene una importancia decisiva cómo ha sido diseñada la investigación, puesto que determinará en gran medida los resultados que vamos a obtener, y en consecuencia las generalizaciones que podamos hacer.

Se ha utilizado un diseño intergrupo pretest-postest con grupo control. Se ha trabajado con grupos independientes, 2 experimentales y 1 control. Existe una sola condición experimental, esta es, el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de inglés en el segundo ciclo de primaria. Todos los grupos fueron sometidos a las pruebas pretest y postest que incluían una prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés y un cuestionario de actitudes con una escala Likert.

Asimismo, se mantuvieron entrevistas periódicas con cada uno de los profesores/tutores colaboradores para comprobar la implementación de la metodología de aprendizaje cooperativo así como para supervisar los progresos alcanzados.

La investigación ha durado la mitad de un curso escolar, aproximadamente unos 5 meses.

4.7 Procedimiento

Se escogieron tres grupos de tres centros educativos diferentes. El motivo de su elección fue la buena disposición de sus profesores a colaborar en la presente investigación. Debido a las condiciones laborales del Doctorando no pudo participar directamente en la investigación aunque dirigió y coordinó en todo momento la investigación.

A todos los alumnos se les pasó la prueba de rendimiento académico y la prueba de actitudes al principio de la investigación y al final de la misma.

La asignación de los grupos a los grupos experimentales o al grupo control dependió del grado de libertad que poseía cada profesor para implementar el aprendizaje cooperativo, así se decidió por estos motivos asignar los dos grupos experimentales y el grupo control.

El periodo de investigación comenzó en la segunda semana de Febrero de 2012, exactamente el 6 de Febrero de 2012, y finalizó el 15 de junio de 2012. Por tanto, la investigación tuvo una duración de 4 meses y 10 días, lo que supuso casi la mitad del curso escolar.

Los profesores de los grupos experimentales diseñaron una serie de actividades que garantizaron que los alumnos trabajaran en grupos cooperativos, además de organizar el aula en grupos físicamente. La técnica de aprendizaje cooperativo que siguieron los grupos experimentales fue la de “Grupo de investigación” (Group investigation). El profesor introducía el tema y los alumnos debían más tarde realizar una serie de actividades o de tareas en grupos, más adelante los grupos tenían que exponer sus resultados al resto de la clase. Dentro de los grupos cada miembro tenía una función, y todos los miembros eran necesarios para realizar con éxito la tarea encomendada.

Por su parte, el grupo control mantuvo un aprendizaje de tipo tradicional, en el se daba una interacción profesor-alumno en la mayoría de las ocasiones, y en el que los alumnos trabajaban de forma individual.

4.8 Conclusiones

En este capítulo se han expuesto los objetivos y las hipótesis de la investigación. Tanto las muestras como los contextos han sido descritos teniendo en cuenta sus distribuciones, y se han encontrado una serie de diferencias entre las muestras con respecto al número de sujeto y la edad. Hemos comprobado que había un porcentaje considerable de alumnos de procedencia extranjera para el tamaño de la muestra.

También se ha hecho una relación de los alumnos repetidores de la muestra que representan un tamaño bastante pequeño, y se ha constatado que una parte considerable de los alumnos de la muestra formaron parte de los grupos experimentales.

Capítulo 5 - Análisis de datos

5.1 Introducción

Para realizar el análisis estadístico del rendimiento académico se han llevado a cabo una serie de cálculos:

- se ha hallado la diferencia entre las puntuaciones entre el postest y el pretest, para poder comprobar si se han producido mejoras significativas entre los diferentes grupos de investigación
- se ha comprobado la hipótesis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov
- se ha llevado a cabo la prueba de Levene para comprobar la hipótesis de homocedasticidad

Además, es necesario señalar que el tamaño de cada una de las muestras es inferior a 30 lo que también se tendrá en cuenta a la hora de decidir el tipo de pruebas que van a emplearse para realizar las mediciones.

En este capítulo se hace una descripción de los diferentes análisis estadísticos que se han elaborado sobre los datos obtenidos en la investigación científica.

5.2 Pruebas de igualdad y homogeneidad de las distribuciones

5.2.1 Prueba de Kolmogorov-Smirnov

A continuación podemos observar la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

		Diferencia Posttest y Pretest
N		40
Parámetros normales	Media	2,0250
	Desviación típica	4,20919
Diferencias más extremas	Absoluta	,071
	Positiva	,071
	Negativa	-,056
Z de Kolmogorov-Smirnov		,450
Sig. asintót. (bilateral)		,987

Tabla 5.1: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

La prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la hipótesis de normalidad nos da como resultado un p -valor asociado de 0,987 que es mayor que el valor Z 0,45, lo que implica que no se pueda aceptar la hipótesis de normalidad.

5.2.2 Prueba de Levene

Para comprobar la homogeneidad de las varianzas hemos realizado la prueba de Levene.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Diferencia Posttest y Pretest	Basándose en la media	2,160	2	37	,130
	Basándose en la mediana.	2,025	2	37	,146
	Basándose en la mediana y con gl corregido	2,025	2	34,428	,147
	Basándose en la media recortada	2,159	2	37	,130

Tabla 5.2: Prueba de homogeneidad de la varianza

La prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad. El contraste asume como hipótesis nula la igualdad de varianzas. El p -valor asociado a la

prueba es mayor que el nivel de significación ($0,130 > 0,05$), por lo que se debe aceptar la hipótesis de homocedasticidad.

5.2.3 Decisión sobre el tipo de pruebas a utilizar

Una vez pasadas las pruebas a la distribución de las puntuaciones se ha constatado que sólo cumple el principio de igualdad pero no el de normalidad y es requisito obligatorio cumplir ambos para poder continuar con un análisis de las medias a través de una prueba de T o un análisis de la varianza (ANOVA). Además, el tamaño de las muestras es pequeño, inferior a 30, lo que es otra razón para no poder emplear pruebas paramétricas en esta investigación.

Por tanto, se ha optado por utilizar técnicas no paramétricas para el análisis de los datos

- así, se ha empleado la prueba de Kruskal-Wallis para k muestras independiente, para hacer los análisis estadísticos inter-grupos
- posteriormente, se ha utilizado la prueba de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas para poder hacer los análisis estadísticos intra-grupos.
- Además se incluyen los análisis descriptivos

5.3 Análisis de la variable rendimiento académico

La primera hipótesis de esta Tesis hacía referencia a que existía un incremento del rendimiento académico en la asignatura de inglés como lengua extranjera en aquellos grupos de investigación donde se había realizado una intervención usando la técnica del aprendizaje en grupos cooperativos con respecto al grupo control donde no se había empleado esa técnica, sino que había seguido una enseñanza tradicional.

El análisis de rendimiento se ha realizado primero evaluando el rendimiento académico general de la asignatura, y luego en las siguientes

partes de que constaba, estas eran: expresiones de la lengua, vocabulario, y estructuras gramaticales.

5.3.1 Análisis del rendimiento en función del grupo de investigación

5.3.1.1 Rendimiento general

a) Descripción de los datos obtenidos

La puntuación total de la prueba de rendimiento es de 40 puntos. Esta prueba está compuesta de 3 componentes que más tarde se analizaran por separado, estos son: expresiones (27,5%), vocabulario (32,5%) y gramática (40%). Se ha realizado una clasificación de las puntuaciones obtenidas en tres categorías:

- Puntuaciones menores de 14 puntos, corresponden a puntuaciones bajas
- Puntuaciones entre 15 y 27, corresponden a puntuaciones intermedias
- Puntuaciones mayores de 27, corresponden a puntuaciones altas

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Puntuación total Pretest * Grupo de investigación

		Grupo de investigación			Total
		Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación baja total Pretest	Recuento	4	0	0	4
	% de Grupo de investigación	33,3%	,0%	,0%	10,0%
intermedia	Recuento	5	5	6	16
	% de Grupo de investigación	41,7%	31,3%	50,0%	40,0%
alta	Recuento	3	11	6	20
	% de Grupo de investigación	25,0%	68,8%	50,0%	50,0%
Total	Recuento	12	16	12	40
	% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.3: Tabla de contingencia entre el pretest y los grupos en rto. General

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

Tabla de contingencia Puntuación total Postest * Grupo de investigación

		Grupo de investigación			Total
		Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación baja total Postest	Recuento	3	0	0	3
	% de Grupo de investigación	25,0%	,0%	,0%	7,5%
intermedia	Recuento	5	3	4	12
	% de Grupo de investigación	41,7%	18,8%	33,3%	30,0%
alta	Recuento	4	13	8	25
	% de Grupo de investigación	33,3%	81,3%	66,7%	62,5%
Total	Recuento	12	16	12	40
	% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.4: Tabla de contingencia entre el postest y los grupos en rto. general

En el grupo control:

- las puntuaciones bajas han descendido del 33,3% al 25%
- las puntuaciones intermedias se han mantenido estables con 41,7%
- las puntuaciones altas han aumentado del 25% al 33,3%

En el grupo experimental 1:

- las puntuaciones bajas se han mantenido sin frecuencia (0%)
- las puntuaciones intermedias han descendido del 31,3% al 18,8
- las puntuaciones altas han aumentado del 68,8% al 81,3%

En el grupo experimental 2:

- las puntuaciones bajas se han mantenido sin frecuencias (0%)
- las puntuaciones intermedias han disminuido del 50% al 33,3%
- las puntuaciones altas han aumentado del 50% al 66,7%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
diftot	40	2,0250	4,20919	-6,00	12,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.5: Estadísticos descriptivos de la diferencia entre postest y pretest

La media de todos los grupos de investigación nos da 2,0250 y la desviación típica es de 4,20919. Podemos ver que las puntuaciones se encuentran entre un límite mínimo de 6 y un límite máximo de 12. Teniendo en cuenta que estos límites se han obtenido tras hallar la diferencia entre el Postest y el Pretest para poder comprobar el incremento o descenso de las puntuaciones entre ambas evaluaciones, podemos observar que ha habido algunos sujetos cuyas puntuaciones han disminuido hasta 6 puntos, lo que supone una pérdida de hasta el 15% de las puntos posibles, mientras que otros estudiantes han incrementando su puntuación hasta 12 puntos, lo que resulta el 30% de las puntuaciones posibles.

Rangos

Grupo de investigación		N	Rango promedio
diftot	Grupo Control	12	20,75
	Grupo Experimental 1	16	18,41
	Grupo Experimental 2	12	23,04
	Total	40	

Tabla 5.6: Rangos en la comparación inter-grupos de rendimiento total

Podemos ver como el grupo con mayor rango promedio corresponde al grupo experimental 2 con 23,04, seguido del grupo control con un 20,75 y por último el grupo experimental 1 que tiene un rango promedio de 18,41.

La siguiente tabla nos muestra la Prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	diftot
Chi-cuadrado	1,091
gl	2
Sig. asintót.	,579

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.7: Prueba de Kruskal-Wallis de inter-grupos en rendimiento total

Podemos apreciar que el p-valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($1,091 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

En la siguiente tabla se puede observar las frecuencias de las medianas.

Frecuencias

	Grupo de investigación		
	Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
diftot > Mediana	6	6	6
<= Mediana	6	10	6

Tabla 5.8: Frecuencias de las medianas inter-grupos en rendimiento total

Se observa que dentro del grupo control hay 6 sujetos que se encuentran por encima de la mediana, mientras que otros 6 están igual o por debajo de la mediana. En el grupo experimental 1 también 6 alumnos están por encima de la mediana pero 10 están igual o por debajo de ella. En el grupo experimental 2 la distribución es igual que la del grupo control, así 6 alumnos están por encima y otros 6 están igual o por debajo de la mediana.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	diftot
N	40
Mediana	2,0000
Chi-cuadrado	,606 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,739

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,4.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.9: Prueba de la mediana inter-grupos en rendimiento total

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado superior al nivel de significación, así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada, en este caso las diferencias de rendimiento total entre el postest y el pretest.

c) *Comparación intra-grupos*

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación total Pretest	12	20,17	11,622	4	39
Puntuación total Postest	12	22,17	11,762	4	39

Tabla 5.10: Estadísticos descriptivos intra-grupo del g. control en rto. general

Se ha incrementado en 2 puntos la media entre el pretest y el postest, por tanto ha habido una mejora de las puntuaciones promedio de los alumnos aunque hay una alta desviación típica de las puntuaciones. También se observa que las puntuaciones mínimas llegaron a 4, mientras que la puntuación máxima llegó a 39.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación total Postest	Rangos negativos	4 ^a	4,75	19,00
- Puntuación total Pretest	Rangos positivos	7 ^b	6,71	47,00
	Empates	1 ^c		
	Total	12		

a. Puntuación total Postest < Puntuación total Pretest

b. Puntuación total Postest > Puntuación total Pretest

c. Puntuación total Postest = Puntuación total Pretest

Tabla 5.11: Rangos en la comparación intra-grupo del g.control en rto. general

A continuación se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación total Postest - Puntuación total Pretest
Z	-1,247 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,212

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.12: Prueba de Wilcoxon en el grupo control en el rto. general

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,212 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación total Pretest	16	30,56	5,266	21	38
Puntuación total Postest	16	31,81	5,671	20	40

Tabla 5.13: Estadísticos descriptivos intra-grupo del g. exp. 1 en rto. general

El aumento de la media es inferior que en el grupo control, puesto que ha aumentado algo más de un punto, en cambio la desviación típica es más moderada en ambas pruebas, y las puntuaciones mínimas no bajan de 21 puntos en el pretest y de 20 en postest, mientras que las máximas alcanzan 38 puntos en el pretest y hasta los 40 (todas las respuestas correctas) en el postest.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación total Postest - Puntuación total Pretest	5 ^a	5,20	26,00
Rangos negativos	8 ^b	8,13	65,00
Rangos positivos	3 ^c		
Empates			
Total	16		

a. Puntuación total Postest < Puntuación total Pretest

b. Puntuación total Postest > Puntuación total Pretest

c. Puntuación total Postest = Puntuación total Pretest

Tabla 5.14: Rangos en la comparación intra-grupo del g.exp.1 en rto. general

A continuación se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación total Postest - Puntuación total Pretest
Z	-1,369 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.15: Prueba de Wilcoxon en el grupo experimental 1 en el rto. general

Se ha obtenido un p-valor asociado superior al nivel de significación (0,171 > 0,05) por lo que se acepta la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación total Pretest	12	26,25	6,662	17	37
Puntuación total Posttest	12	29,33	5,929	19	40

Tabla 5.16: Estadísticos descriptivos intra-grupo del g. exp. 2 en rto. general

Se ha producido un incremento de más de 3 puntos en la media de este grupo, además, la desviación típica ha descendido casi un punto. En cuanto a la amplitud de las puntuaciones, en el pretest la puntuación mínima llega a 17 mientras que la máxima alcanza los 37 puntos, y en el posttest la puntuación mínima aumenta hasta los 19 puntos y la máxima alcanza el tope de 40 puntos.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación total Posttest - Puntuación total Pretest			
Rangos negativos	2(a)	5,50	11,00
Rangos positivos	10(b)	6,70	67,00
Empates	0(c)		
Total	12		

a Puntuación total Posttest < Puntuación total Pretest

b Puntuación total Posttest > Puntuación total Pretest

c Puntuación total Posttest = Puntuación total Pretest

Tabla 5.17: Rangos en la comparación intra-grupo del g.exp.2 en rto. general

A continuación se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Puntuación total Posttest - Puntuación total Pretest
Z	-2,204(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,028

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.18: Prueba de Wilcoxon en el grupo experimental 2 en el rto. general

Se ha obtenido un p-valor asociado menor al nivel de significación (0,028 < 0,05) por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se puede concluir que las variables comparadas tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

Hemos comprobado que la media de todos los grupos ha aumentado en el posttest. Tras realizar la prueba no paramétrica de igualdad de los promedios se ha constatado que las medias de los grupos de investigación no tienen diferencias significativas entre sí. Por tanto, el uso del aprendizaje cooperativo no tendría un efecto directo en el rendimiento académico. Sin embargo, esta conclusión depende mucho, obviamente, no sólo de los resultados de nuestros dos grupos experimentales, sino también de los del grupo control, resultados que también mejoraron entre el pretest y el posttest, lo que, a nivel estadístico, minimiza la mejora observada en los grupos experimentales.

Por otra parte, al analizar los grupos individualmente se ha visto que tanto en el grupo control como en el grupo experimental 1 las pruebas de igualdad de medias no había diferencias significativas entre los resultados obtenidos en el pretest y el posttest.

Sin embargo, en el grupo experimental 2 se ha constatado que sí que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest, por lo que se podría entender que el método de aprendizaje cooperativo ha sido la causa de estos resultados.

5.3.1.2 Rendimiento en la parte de expresiones

a) Descripción de los datos obtenidos

La puntuación total posible en la parte de expresiones es de 11 puntos lo que supone un 27,5% de las puntuaciones posibles de la prueba total de rendimiento.

Se ha realizado una clasificación de las puntuaciones obtenidas en tres categorías:

- Puntuaciones menores de 4 puntos, corresponden a puntuaciones bajas
- Puntuaciones entre 5 y 8, corresponden a puntuaciones intermedias
- Puntuaciones mayores de 9, corresponden a puntuaciones altas

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación expresiones Pretest	baja	Recuento	4	0	2	6
		% de Grupo de investigación	33,3%	,0%	16,7%	15,0%
	intermedia	Recuento	3	2	5	10
		% de Grupo de investigación	25,0%	12,5%	41,7%	25,0%
	alta	Recuento	5	14	5	24
		% de Grupo de investigación	41,7%	87,5%	41,7%	60,0%
Total	Recuento	12	16	12	40	
	% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 5.19: Tabla de contingencia parte de expresiones del Pretest

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación expresiones Posttest	baja	Recuento	7	1	4	12
		% de Grupo de investigación	58,3%	6,3%	33,3%	30,0%
	intermedia	Recuento	2	7	5	14
		% de Grupo de investigación	16,7%	43,8%	41,7%	35,0%
	alta	Recuento	3	8	3	14
		% de Grupo de investigación	25,0%	50,0%	25,0%	35,0%
Total	Recuento	12	16	12	40	
	% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 5.20: Tabla de contingencia parte de expresiones del Posttest

En el grupo control:

- las puntuaciones bajas han aumentado del 33,3% al 58,3%
- las puntuaciones intermedias han disminuido del 25% al 16,7%
- las puntuaciones altas han disminuido del 41,7% al 25%

En el grupo experimental 1:

- las puntuaciones bajas han aumentado del 0% al 6,3%
- las puntuaciones intermedias han aumentado del 12,5% al 43,8%
- las puntuaciones altas han disminuido del 87,5% al 50%

En el grupo experimental 2:

- las puntuaciones bajas han aumentado del 16,7% al 33,3%
- las puntuaciones intermedias se han mantenido estables en 41,7%
- las puntuaciones altas han disminuido del 41,7% al 25%

b) *Comparación inter-grupos*

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
difexpr	40	-,8000	2,44110	-8,00	4,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.21: Estadísticos descriptivos de la parte de expresiones

Se puede observar que la media de las diferencias entre el pretest y el posttest resulta negativa (-0,8000) lo que implica que ha habido un retroceso en las puntuaciones de los alumnos en esta parte, La desviación global alcanza 2,44, y la amplitud de puntuaciones va de -8 puntos, puntuación perdida entre el pretest y posttest, hasta 4 puntuación incrementado por algunos alumnos.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos			
	Grupo de investigación	N	Rango promedio
difexpr	Grupo Control	12	22,08
	Grupo Experimental 1	16	18,72
	Grupo Experimental 2	12	21,29
	Total	40	

Tabla 5.22: Rangos en total de la parte de expresiones

Se observa que el grupo control es que mayor rango promedio tiene con 22,08, seguido por el grupo experimental 2 con 21,29, y después el grupo experimental 1 con un 18,72.

La siguiente tabla nos muestra la Prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste ^{a,b}

	difexpr
Chi-cuadrado	,666
gl	2
Sig. asintót.	,717

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.23: Prueba de Kruskal-Wallis para la parte de expresiones

Podemos apreciar que el p-valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,717 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

En la siguiente tabla se puede observar las frecuencias de las medianas.

Frecuencias

	Grupo de investigación		
	Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
difexpr > Mediana	5	2	3
difexpr <= Mediana	7	14	9

Tabla 5.24: Frecuencias de las medianas en la parte de expresiones

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	difexpr
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	3,111 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,211

a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,0.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.25: Prueba de igualdad en la parte de expresiones

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p -valor asociado superior al nivel de significación ($0,211 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra-grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación expresiones Pretest	12	6,08	3,895	0	11
Puntuación expresiones Posttest	12	5,08	4,144	0	11

Tabla 5.26: Estadísticos descriptivos del grupo control, parte de expresiones

Se observa que en el grupo control hay un descenso de un punto en la media y un ligero aumento de la desviación típica. La amplitud de las puntuaciones abarca de 0 puntos a 11, que es el máximo en esta parte de la prueba.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación expresiones Posttest - Puntuación expresiones Pretest	Rangos negativos	4 ^a	7,25	29,00
	Rangos positivos	5 ^b	3,20	16,00
	Empates	3 ^c		
	Total	12		

a. Puntuación expresiones Posttest < Puntuación expresiones Pretest

b. Puntuación expresiones Posttest > Puntuación expresiones Pretest

c. Puntuación expresiones Posttest = Puntuación expresiones Pretest

Tabla 5.27: Rangos del grupo control en la parte de expresiones

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación expresiones Postest - Puntuación expresiones Pretest
Z	-,771 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,440

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.28: Pueba de Wilcoxon en el grupo control en la parte de expresiones

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,440 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación expresiones Pretest	16	9,94	1,389	7	11
Puntuación expresiones Postest	16	9,06	2,081	5	11

Tabla 5.29: Estadísticos descriptivos en el g. exp. 1 en la parte de expresiones

La media experimenta un ligero descenso en el postest y aumenta también la desviación típica. La amplitud de las puntuaciones en el pretest va de 7 como mínimo y 11 como máximo. En el postest el límite inferior desciende a 5 puntos y el límite superior se mantiene en 11.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación expresiones Postest - Puntuación expresiones Pretest	Rangos negativos	9 ^a	5,89	53,00
	Rangos positivos	2 ^b	6,50	13,00
	Empates	5 ^c		
	Total	16		

a. Puntuación expresiones Postest < Puntuación expresiones Pretest

b. Puntuación expresiones Postest > Puntuación expresiones Pretest

c. Puntuación expresiones Postest = Puntuación expresiones Pretest

Tabla 5.30: Rangos en el g. exp. 1 en la parte de expresiones

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación expresiones Postest - Puntuación expresiones Pretest
Z	-1,792 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,073

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.31: Prueba de Wilcoxon del g. exp.1 en la parte de expresiones

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,073 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación expresiones Pretest	12	7,67	2,871	3	11
Puntuación expresiones Posttest	12	7,17	2,725	3	11

Tabla 5.32: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en la parte de expresiones

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación expresiones Posttest - Puntuación expresiones Pretest	Rangos negativos	6 ^a	5,17	31,00
	Rangos positivos	3 ^b	4,67	14,00
	Empates	3 ^c		
	Total	12		

a. Puntuación expresiones Posttest < Puntuación expresiones Pretest

b. Puntuación expresiones Posttest > Puntuación expresiones Pretest

c. Puntuación expresiones Posttest = Puntuación expresiones Pretest

Tabla 5.33: Rangos del g. exp. 2 en la parte de expresiones

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Puntuación expresiones Postest - Puntuación expresiones Pretest
Z	-1,029 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,304

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.34: Prueba de Wilcoxon en el g. exp. 2 en la parte de expresiones

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,304 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En la parte de expresiones de la lengua de la prueba de rendimiento académico se ha comprobado que la media ha sido ligeramente inferior en el postest que en el pretest en los grupos de investigación. Se ha comprobado que las diferencias entre las medias no son significativas, por tanto, en esta parte de la prueba de rendimiento no habría influido el método de aprendizaje cooperativo.

5.3.1.3 Rendimiento en la parte de vocabulario

a) Descripción de los datos obtenidos

La puntuación total posible en la parte de vocabulario es de 13 puntos lo que supone un 32,5% de las puntuaciones posibles de la prueba total de rendimiento. Se ha realizado una clasificación de las puntuaciones obtenidas en tres categorías:

- Puntuaciones menores de 5 puntos, corresponden a puntuaciones bajas

- Puntuaciones entre 6 y 9, corresponden a puntuaciones intermedias
- Puntuaciones mayores de 10, corresponden a puntuaciones altas

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación vocabulario Pretest	baja	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	2 5,0%
	intermedia	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	1 6,3%	1 8,3%	4 10,0%
	alta	Recuento % de Grupo de investigación	8 66,7%	15 93,8%	11 91,7%	34 85,0%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.35: Tabla de contingencia en parte de vocabulario en el Pretest

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación vocabulario Posttest	baja	Recuento % de Grupo de investigación	1 8,3%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,5%
	intermedia	Recuento % de Grupo de investigación	1 8,3%	0 ,0%	1 8,3%	2 5,0%
	alta	Recuento % de Grupo de investigación	10 83,3%	16 100,0%	11 91,7%	37 92,5%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.36: Tabla de contingencia en la parte de vocabulario en el Posttest

En el grupo control:

- las puntuaciones bajas han descendido del 16,7% al 8,3%
- las puntuaciones intermedias han descendido del 16,7% al 8,3%
- las puntuaciones altas han aumentado del 66,7% al 83,3%

En el grupo experimental 1:

- las puntuaciones bajas se han mantenido sin frecuencia (0%)
- las puntuaciones intermedias han descendido del 6,3% al 0%
- las puntuaciones altas han aumentado del 93,8,8% al 100%

En el grupo experimental 2:

- las puntuaciones bajas se han mantenido sin frecuencias (0%)
- las puntuaciones intermedias han mantenido estable con 8,3%
- las puntuaciones altas han mantenido estables con 91,7%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
difvoc	40	,3500	1,42415	-3,00	5,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.37: Estadísticos descriptivos en la parte de vocabulario

Se observa un media ligeramente positiva y una desviación baja.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

Grupo de investigación		N	Rango promedio
difvoc	Grupo Control	12	24,13
	Grupo Experimental 1	16	18,44
	Grupo Experimental 2	12	19,63
	Total	40	

Tabla 5.38: Rangos en el total en la parte de vocabulario

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	difvoc
Chi-cuadrado	2,377
gl	2
Sig. asintót.	,305

- a. Prueba de Kruskal-Wallis
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.39: Prueba de Kruskal-Wallis en la parte de vocabulario

Podemos apreciar que el p -valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,305 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

En la siguiente tabla se puede observar las frecuencias de las medianas.

Frecuencias

		Grupo de investigación		
		Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
difvoc	> Mediana	5	2	3
	<= Mediana	7	14	9

Tabla 5.40: Frecuencias de las medianas en la parte de vocabulario

Se aprecia en todos los grupos la mayor parte de las puntuaciones son iguales o inferiores al la mediana.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

	difvoc
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	3,111 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,211

a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,0.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.41: Prueba de la mediana en la parte de vocabulario

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado superior al nivel de significación ($0,211 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra-grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación vocabulario Pretest	12	10,00	3,330	4	13
Puntuación vocabulario Postest	12	10,92	2,539	4	13

Tabla 5.42: Estadísticos descriptivos en el g. control en la parte de vocabulario

Se observa una media bastante elevada en las 2 pruebas incrementándose en casi un punto en el posttest. Por su parte la desviación típica baja casi un punto. La amplitud de puntuaciones se mantiene igual entre el pretest y el posttest, siendo 4 el límite inferior y alcanzando la puntuación de 13 en el límite superior.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación vocabulario Posttest - Puntuación vocabulario Pretest	Rangos negativos	1 ^a	4,00	4,00
	Rangos positivos	5 ^b	3,40	17,00
	Empates	6 ^c		
	Total	12		

- a. Puntuación vocabulario Posttest < Puntuación vocabulario Pretest
- b. Puntuación vocabulario Posttest > Puntuación vocabulario Pretest
- c. Puntuación vocabulario Posttest = Puntuación vocabulario Pretest

Tabla 5.43: Rangos en el g. control en la parte vocabulario

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste		b
	Puntuación vocabulario Posttest - Puntuación vocabulario Pretest	
Z		-1,367 ^a
Sig. asintót. (bilateral)		,172

- a. Basado en los rangos negativos.
- b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.44: Prueba de Wilcoxon en el g. control en la parte de vocabulario

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,172 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación vocabulario Pretest	16	12,56	1,094	9	13
Puntuación vocabulario Posttest	16	12,63	,885	10	13

Tabla 5.45: Estadístico descriptivos del g. exp. 1 en la parte de vocabulario

Las medias se han mantenido casi constantes, y la desviación típica ha bajado ligeramente. El límite inferior de la amplitud de las puntuaciones sube un punto entre el pretest y el posttest, pero se mantiene el mismo en el posttest.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación vocabulario Posttest - Puntuación vocabulario Pretest	Rangos negativos	1 ^a	2,00	2,00
	Rangos positivos	2 ^b	2,00	4,00
	Empates	13 ^c		
	Total	16		

a. Puntuación vocabulario Posttest < Puntuación vocabulario Pretest

b. Puntuación vocabulario Posttest > Puntuación vocabulario Pretest

c. Puntuación vocabulario Posttest = Puntuación vocabulario Pretest

Tabla 5.46: Rangos del g. exp. 1 en la parte de vocabulario

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación vocabulario Postest - Puntuación vocabulario Pretest
Z	-,577 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,564

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.47: Prueba de Wilcoxon del g. exp.1 en la parte de vocabulario

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,564 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación vocabulario Pretest	12	12,08	1,443	9	13
Puntuación vocabulario Postest	12	12,25	1,422	9	13

Tabla 5.48: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en la parte de vocabulario

La media se ha incrementado ligeramente y la desviación típica ha descendido muy ligeramente. Por otra parte, la amplitud de las puntuaciones se mantiene constante tanto en el pretest como en el postest.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación vocabulario Posttest - Puntuación vocabulario Pretest	Rangos negativos	2 ^a	3,00	6,00
	Rangos positivos	3 ^b	3,00	9,00
	Empates	7 ^c		
	Total	12		

a. Puntuación vocabulario Posttest < Puntuación vocabulario Pretest

b. Puntuación vocabulario Posttest > Puntuación vocabulario Pretest

c. Puntuación vocabulario Posttest = Puntuación vocabulario Pretest

Tabla 5.49: Rangos del g. exp. 2 en la parte de vocabulario

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación vocabulario Posttest - Puntuación vocabulario Pretest
Z	-,412 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,680

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.50: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en la parte de vocabulario

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,680 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En la parte de vocabulario de la prueba de rendimiento académico podemos observar a un ligero aumento de la media obtenida en el posttest comparado con el pretest en todos los grupos de investigación.

Al realizar la comparación entre los grupos vemos que no existen diferencias significativas atribuibles al método de aprendizaje cooperativo.

En el análisis de cada grupo comparando el pretest y el postest no se observan diferencias significativas.

5.3.1.4 Rendimiento en la parte de gramática

a) Descripción de los datos obtenidos

La puntuación total posible en la parte de gramática es de 16 puntos lo que supone un 40% de las puntuaciones posibles de la prueba total de rendimiento. Se ha realizado una clasificación de las puntuaciones obtenidas en tres categorías:

- Puntuaciones menores de 6 puntos, corresponden a puntuaciones bajas
- Puntuaciones entre 7 y 11, corresponden a puntuaciones intermedias
- Puntuaciones mayores de 12, corresponden a puntuaciones altas

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación gramática Pretest	baja	Recuento	9	5	7	21
		% de Grupo de investigación	75,0%	31,3%	58,3%	52,5%
	intermedia	Recuento	1	7	3	11
		% de Grupo de investigación	8,3%	43,8%	25,0%	27,5%
	alta	Recuento	2	4	2	8
		% de Grupo de investigación	16,7%	25,0%	16,7%	20,0%
Total	Recuento	12	16	12	40	
	% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 5.51: Tabla de contingencia entre parte de gramática Pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Puntuación gramática Posttest	baja	Recuento % de Grupo de investigación	7 58,3%	4 25,0%	1 8,3%	12 30,0%
	intermedia	Recuento % de Grupo de investigación	1 8,3%	4 25,0%	8 66,7%	13 32,5%
	alta	Recuento % de Grupo de investigación	4 33,3%	8 50,0%	3 25,0%	15 37,5%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.52: Tabla de contingencia entre la parte gramática posttest-grupos

En el grupo control:

- las puntuaciones bajas han descendido del 75% al 58,3%
- las puntuaciones intermedias se han mantenido estables en 8,3%
- las puntuaciones altas han aumentado del 16,7% al 33,3%

En el grupo experimental 1:

- las puntuaciones bajas han descendido del 31,3% al 25%
- las puntuaciones intermedias han descendido del 43,8% al 25%
- las puntuaciones altas han aumentado del 25% al 50%

En el grupo experimental 2:

- las puntuaciones bajas han descendido del 58,3% al 8,3%
- las puntuaciones intermedias han aumentado del 25% al 66,7%
- las puntuaciones altas han aumentado del 16,7% al 25%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
difgram	40	2,3750	2,56892	-2,00	9,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.53: Estadísticos descriptivos en la parte gramática en total

Podemos observar que la media es de 2,3750 lo que supone una diferencia entre el postest y el pretest, y una desviación típica de 2,56892.

Rangos

Grupo de investigación		N	Rango promedio
difgram	Grupo Control	12	18,38
	Grupo Experimental 1	16	18,53
	Grupo Experimental 2	12	25,25
	Total	40	

Tabla 5.54: Rangos en la parte de gramática en total

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	difgram
Chi-cuadrado	2,893
gl	2
Sig. asintót.	,235

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.55: Prueba de Kruskal-Wallis en la parte de gramática en total

El resultado del p-valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,235 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de

los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

En la siguiente tabla se puede observar las frecuencias de las medianas.

Frecuencias

	Grupo de investigación		
	Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
difgram > Mediana	4	6	7
<= Mediana	8	10	5

Tabla 5.56: Frecuencias de las medianas en la parte de gramática en total

Se observa que tanto el grupo control como el grupo experimental 1 tienen más sujetos con puntuaciones iguales o inferiores a la mediana. En cambio, en el grupo experimental 2 hay más sujetos con puntuaciones por encima de la mediana que iguales o por debajo de ella.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	difgram
N	40
Mediana	2,0000
Chi-cuadrado	1,807 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,405

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,1.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.57: Prueba de la mediana en la parte de gramática en total

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado superior al nivel de significación ($0,405 > 0,05$), así se puede aceptar

la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra-grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación gramática Pretest	12	4,08	5,838	0	15
Puntuación gramática Posttest	12	6,17	6,162	0	15

Tabla 5.58: Estadísticos descriptivos del g. control en la parte de gramática

La media se ha incrementado en más de 2 puntos entre el pretest y el posttest, pero la desviación típica también ha aumentado. Sin embargo, la amplitud de las puntuaciones se ha mantenido igual, 0 de mínimo y 15 de máximo.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos					
		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Puntuación gramática Posttest - Puntuación gramática Pretest	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	
	Rangos positivos	7 ^b	4,00	28,00	
	Empates	5 ^c			
	Total	12			

a. Puntuación gramática Posttest < Puntuación gramática Pretest

b. Puntuación gramática Posttest > Puntuación gramática Pretest

c. Puntuación gramática Posttest = Puntuación gramática Pretest

Tabla 5.59: Rangos en el g. control en la parte de gramática

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste b

	Puntuación gramática Postest - Puntuación gramática Pretest
Z	-2,375 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,018

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.60: Prueba de Wilcoxon del g. control en la parte de gramática

Se ha obtenido un p-valor asociado menor que el nivel de significación ($0,018 < 0,05$) por tanto se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación gramática Pretest	16	8,13	3,897	0	14
Puntuación gramática Postest	16	10,13	4,048	1	16

Tabla 5.61: Estadísticos descriptivos en el g. exp. 1 en la parte de gramática

En este grupo también se ha producido un incremento de 2 puntos en la media, y ha habido un ligero aumento de la desviación típica. El límite mínimo de las puntuaciones ha subido un punto el postest, y 2 el límite máximo.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación gramática Posttest - Puntuación gramática Pretest	Rangos negativos	3 ^a	4,33	13,00
	Rangos positivos	11 ^b	8,36	92,00
	Empates	2 ^c		
	Total	16		

a. Puntuación gramática Posttest < Puntuación gramática Pretest

b. Puntuación gramática Posttest > Puntuación gramática Pretest

c. Puntuación gramática Posttest = Puntuación gramática Pretest

Tabla 5.62: Rangos del g. exp. 1 en la parte de gramática

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Puntuación gramática Posttest - Puntuación gramática Pretest
Z	-2,496 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,013

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.63: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 1 en la parte de gramática

Se ha obtenido un p-valor asociado menor del nivel de significación (0,013 < 0,05) por tanto se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Puntuación gramática Pretest	12	6,83	3,380	2	13
Puntuación gramática Posttest	12	10,00	2,954	5	16

Tabla 5.64: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en la parte de gramática

La media de las puntuaciones ha aumentado más de 3 puntos, lo que supone el mayor aumento de todos, y su desviación típica ha disminuido casi medio punto. Por otra parte, el valor mínimo de puntuación ha subido de 2 puntos en el pretest a 5 puntos en el posttest, y el valor máximo en el posttest ha aumentado de 13 puntos en el pretest a 16 puntos en el posttest.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuación gramática Posttest - Puntuación gramática Pretest	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	11 ^b	6,00	66,00
	Empates	1 ^c		
	Total	12		

a. Puntuación gramática Posttest < Puntuación gramática Pretest

b. Puntuación gramática Posttest > Puntuación gramática Pretest

c. Puntuación gramática Posttest = Puntuación gramática Pretest

Tabla 5.65: Rangos del g. exp. 2 en la parte de gramática

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Puntuación gramática Postest - Puntuación gramática Pretest
Z	-2,947 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,003

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.66: Prueba de Wilcoxon del g. exp. 2 en la parte de gramática

Se ha obtenido un p-valor asociado bastante menor que el nivel de significación ($0,003 < 0,05$) por tanto se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En general se aprecia un aumento notable de la media en la parte de gramática de la prueba de rendimiento en todos los grupos de investigación.

En la comparación entre los grupos no se han encontrado diferencias significativas entre las medias.

En las comparaciones dentro de cada grupo de investigación cabe resaltar que todos los grupos presentan diferencias significativas entre el pretest y el postest. Aunque el grupo con mayor incremento de sus puntuaciones corresponde al grupo experimental 2.

5.4 Análisis de la variable actitud hacia el colegio y la clase

5.4.1 Análisis de la actitud hacia el colegio

a) Descripción de los datos obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Gusto por ir al colegio en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Gusto por ir al colegio en el Pretest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	1 6,3%	2 16,7%	5 12,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	3 18,8%	0 ,0%	6 15,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	5 31,3%	5 41,7%	12 30,0%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	7 43,8%	5 41,7%	17 42,5%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.67: Tabla de contingencia entre gusto por ir al colegio en pretest y el grupo

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el postest.

Tabla de contingencia Gusto por ir al colegio en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Gusto por ir al colegio en el Postest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	3 18,8%	1 8,3%	7 17,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	6 37,5%	2 16,7%	10 25,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	4 25,0%	5 41,7%	11 27,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	3 18,8%	4 33,3%	12 30,0%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.68: Tabla de contingencia entre gusto por ir al colegio en postest y grupo

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han aumentando del 16,7% al 25%
- las valoraciones como poco han disminuido del 25% al 16,7%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estables en 16,7%
- las valoraciones como mucho se han mantenido estables en 41,7%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada han aumentado del 6,3% al 18,8%
- las valoraciones como poco han aumentado del 18,8% al 37,5%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 31,3% al 25%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 43,8% al 18,8%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han disminuido del 16,7% al 8,3%
- las valoraciones como poco han aumentado del 0% al 16,7%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estable en 41,7%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 41,7% al 33,3%

b) *Comparación inter-grupos*

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif3138	40	-,3250	1,07148	-3,00	2,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.69: Estadísticos descriptivos totales en gusto por ir al colegio

Se comprueba que la media es ligeramente negativa (-0,3250) lo que indica que ha habido unas puntuaciones más bajas en el postest. La desviación típica es de 1,07148. El valor mínimo es -3 lo que indica que algún alumno ha cambiado de forma considerablemente negativa su actitud hacia el colegio, aunque ha habido algunos alumnos que han dado una valoración de hasta 2 puntos más de diferencia de forma positiva con respecto a su valoración pretest.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

	dif3138
Chi-cuadrado	2,747
gl	2
Sig. asintót.	,253

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.70: Prueba de Kruskal-Wallis en total en gusto por ir al colegio

Podemos observar que el p -valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,253 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de

igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b	
	dif3138
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	4,542 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,103

- a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 1,8.
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.71: Prueba de la mediana en total en gusto por ir al colegio

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado superior al nivel de significación ($0,103 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra-grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Gusto por ir al colegio en el Pretest	12	1,83	1,193	0	3
Gusto por ir al colegio en el Postest	12	1,75	1,288	0	3

Tabla 5.72: Estadísticos descriptivos del grupo control en gusto por ir al colegio

Las medias indican que ha habido unas puntuaciones ligeramente más inferiores en el postest, y un pequeño aumento de la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Gusto por ir al colegio en el Postest - Gusto por ir al colegio en el Pretest
Z	-,073 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,942

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.73: Prueba de Wilcoxon del grupo control en gusto por ir al colegio

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,942 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Gusto por ir al colegio en el Pretest	16	2,13	,957	0	3
Gusto por ir al colegio en el Postest	16	1,44	1,031	0	3

Tabla 5.74: Estadísticos descriptivos del g. exp. 1 en gusto por ir al colegio

Observamos un descenso considerable de la media en el postest, así como un pequeño aumento de la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Gusto por ir al colegio en el Postest - Gusto por ir al colegio en el Pretest
Z	-2,157 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,031

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.75: Prueba de Wilcoxon del g.exp. 1 en gusto por ir al colegio

Se ha obtenido un p -valor asociado menor al nivel de significación (0,031 < 0,05) por tanto se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Gusto por ir al colegio en el Pretest	12	2,08	1,084	0	3
Gusto por ir al colegio en el Postest	12	2,00	,953	0	3

Tabla 5.76: Estadísticos descriptivos del g. exp. 2 en gusto por ir al colegio

La media ha descendido ligeramente en el posttest, pero también lo ha hecho la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Gusto por ir al colegio en el Posttest - Gusto por ir al colegio en el Pretest
Z	-,577 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,564

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.77: Prueba de Wilcoxon del g exp. 2 en gusto por ir al colegio

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,564 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En general se puede apreciar un retroceso de la media en el posttest con respecto al pretest.

En la comparación entre grupos al aplicar la prueba estadística se ha comprobado que no hay diferencias significativas entre las medias.

Al comparar cada grupo de investigación por separado se ha comprobado que no hay diferencias significativas entre el pretest y posttest. El grupo que mayor descenso ha presentado en la media ha sido el grupo experimental 1, por lo que se puede concluir que su actitud hacia el colegio ha sido menos favorable en el posttest.

5.4.2 Análisis de la actitud hacia la clase

a) Descripción de los resultados obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Disfrute en clase en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute en clase en el Pretest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	0 0,0%	0 0,0%	1 8,3%	1 2,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	2 12,5%	0 0,0%	7 17,5%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	3 18,8%	7 58,3%	12 30,0%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	11 68,8%	4 33,3%	20 50,0%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.78: Contingencia entre disfrute en clase en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el postest.

Tabla de contingencia Disfrute en clase en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute en clase en el Postest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	1 6,3%	1 8,3%	5 12,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	1 6,3%	1 8,3%	4 10,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	1 8,3%	5 31,3%	3 25,0%	9 22,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	6 50,0%	9 56,3%	7 58,3%	22 55,0%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.79: Contingencia entre disfrute de clase en postest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han aumentando del 0% al 25%
- las valoraciones como poco han disminuido del 41,7% al 16,7%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 16,7% al 8,3%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 41,7% al 50%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada han aumentado del 0% al 6,3%
- las valoraciones como poco han disminuido del 12,5% al 6,3%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 18,8% al 31,3%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 68,8% al 56,3%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables en 8,3%
- las valoraciones como poco han aumentado del 0% al 8,3%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 58,3% al 25%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 33,3% al 58,3%

b) *Comparación inter-grupos*

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif3239	40	-,0750	,88831	-3,00	2,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.80: Estadísticos descriptivos totales en disfrute en clase

En esta variable también se ha producido un retroceso de las puntuaciones en el postest, reflejado a través de la media ligeramente negativa obtenida. La desviación típica es bastante pequeña. Por su parte la puntuación mínima ha sido de -3 lo que indica que ha habido sujetos que han bajado su valoración de forma negativa considerablemente, pero al observar que el límite máximo es 2 podemos decir que también ha habido otros sujetos que han cambiado positivamente su actitud hacia la clase.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste		a,b
	dif3239	
Chi-cuadrado	1,510	
gl	2	
Sig. asintót.	,470	

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.81: Prueba de Kruskal-Wallis total en disfrute en clase

El p -valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,470 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

Estadísticos de contraste b

dif3239	
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	5,104 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,078

- a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,4.
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.82: Prueba de la mediana en total en disfrute en clase

Tras emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado superior al nivel de significación ($0,078 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra-grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute en clase en el Pretest	12	2,00	,953	1	3
Disfrute en clase en el Posttest	12	1,83	1,337	0	3

Tabla 5.83: Estadísticos descriptivos del grupo control en disfrute en clase

La media del grupo control ha descendido ligeramente, y la desviación típica ha aumentado. El límite mínimo de las puntuaciones del pretest ha descendido de poco a nada, pero el límite máximo se ha mantenido en mucho.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Disfrute en clase en el Postest - Disfrute en clase en el Pretest
Z	-,557 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,577

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.84: Prueba de Wilcoxon del g. control en disfrute en clase

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,577 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute en clase en el Pretest	16	2,56	,727	1	3
Disfrute en clase en el Postest	16	2,38	,885	0	3

Tabla 5.85: Estadísticos descriptivos grupo experimental 1 en disfrute en clase

La media ha descendido ligeramente en el posttest, aunque también ha aumentado la desviación típica. El límite mínimo a disminuido de poco a nada en el posttest, pero el límite máximo se ha mantenido constante.

La tabla siguiente muestra los rangos promedios.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Disfrute en clase en el Posttest - Disfrute en clase en el Pretest
Z	-,707 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,480

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.86: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 1 en disfrute en clase

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,480 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute en clase en el Pretest	12	2,17	,835	0	3
Disfrute en clase en el Posttest	12	2,33	,985	0	3

Tabla 5.87: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 en disfrute en clase

La media ha aumentado ligeramente en el posttest y también la desviación típica. Los límites mínimos y máximos se mantienen constantes en el pretest y el posttest.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Disfrute en clase en el Posttest - Disfrute en clase en el Pretest
Z	-,707 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,480

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.88: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 2 en disfrute en clase

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,480 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En esta variable también ha habido una valoración peor en el posttest en general en los tres grupos.

La comparación entre los grupos no muestra diferencias significativas de sus medias.

En la comparación de cada grupo por separado ningún grupo de investigación ha mostrado diferencias significativas entre las valoraciones del pretest y del posttest. Si bien es cierto que tanto el grupo control como el grupo experimental 1 han mostrado un descenso en la valoración media de la variable disfrutar en clase, en cambio, el grupo experimental 2 ha presentado un incremento en la valoración de esta variable en el posttest.

5.5 Análisis de la variable actitud hacia la lengua extranjera en general y la asignatura de lengua extranjera en particular

5.5.1 Análisis de la actitud hacia la lengua extranjera en general

a) Descripción de los datos obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada. En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	4 33,3%	1 6,3%	1 8,3%	6 15,0%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	0 ,0%	1 8,3%	4 10,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	1 6,3%	3 25,0%	6 15,0%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	14 87,5%	7 58,3%	24 60,0%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.89: Contingencia entre disfrute del inglés en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el postest.

Tabla de contingencia Disfrute de la lengua inglesa en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute de la lengua inglesa en el Postest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	4 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	4 10,0%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	0 ,0%	1 6,3%	1 8,3%	2 5,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	4 25,0%	3 25,0%	9 22,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	6 50,0%	11 68,8%	8 66,7%	25 62,5%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.90: Contingencia entre disfrute del inglés en postest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables en 33,3%
- las valoraciones como poco han disminuido del 25% al 0%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estables en 16,7%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 25% al 50%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada han disminuido del 6,3% al 0%
- las valoraciones como poco han aumentado del 0% al 6,3%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 6,3% al 25%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 87,5% al 68,8%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han disminuido del 8,3% al 0%
- las valoraciones como poco se han mantenido estables en 8,3%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estable en 25%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 58,3% al 66,7%

b) *Comparación inter-grupos*

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif36313	40	,1750	,78078	-1,00	2,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.91: Estadísticos descriptivos totales en gusto por el inglés

Se encuentra una media ligeramente positiva lo que indica que en términos generales ha habido un incremento de la valoración en el postest. Al tener una desviación típica baja refleja que las diferencias no han sido muy diferentes.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

	dif36313
Chi-cuadrado	3,756
gl	2
Sig. asintót.	,153

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.92: Prueba de Kruskal-Wallis en total en gusto por el inglés

El p -valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,153 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	dif36313
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	5,495 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,064

a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,4.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.93: Prueba de la mediana en total en gusto por el inglés

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p -valor asociado superior al nivel de significación ($0,064 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) *Comparación intra grupos*

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest	12	1,33	1,231	0	3
Disfrute de la lengua inglesa en el Postest	12	1,83	1,403	0	3

Tabla 5.94: Estadísticos descriptivos del grupo control en gusto por el inglés

Podemos ver que ha habido un aumento de la media de hasta medio punto en el postst, aunque también ha habido un pequeño aumento de la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Disfrute de la lengua inglesa en el Postest - Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest
Z	-1,561 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,119

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.95: Prueba de Wilcoxon del grupo control en gusto por el inglés

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,119 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest	16	2,75	,775	0	3
Disfrute de la lengua inglesa en el Postest	16	2,63	,619	1	3

Tabla 5.96: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 1 en gusto por el inglés

Podemos observar que en este grupo la media ha descendido ligeramente y también la desviación típica. Cabe señalar que el límite mínimo en el postest ha pasado de nada a poco.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Disfrute de la lengua inglesa en el Postest - Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest
Z	-1,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,317

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.97: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 1 en gusto por el inglés

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,317 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest	12	2,33	,985	0	3
Disfrute de la lengua inglesa en el Postest	12	2,58	,669	1	3

Tabla 5.98: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 en gusto por el inglés

La media se ha incrementado en 2 décimas, pero ha descendido la desviación típica. El límite inferior de las puntuaciones en el postest ha pasado de nada a poco.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Disfrute de la lengua inglesa en el Postest - Disfrute de la lengua inglesa en el Pretest
Z	-1,342 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,180

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.99: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 2 en gusto por el inglés

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,180 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) *Resumen de resultados*

En general la variable atracción hacia la lengua inglesa ha experimentado un incremento en los grupos de investigación.

La comparación entre los grupos ha mostrado que no existen diferencias significativas entre los grupos de investigación sobre esta valoración.

En la comparación de cada grupo ninguno muestra diferencias significativas entre el pretest y el postest. Sin embargo, hay que señalar que mientras el grupo control y el grupo experimental 2 han presentado un incremento en las valoraciones sobre la atracción por la lengua inglesa, el grupo experimental 1 tiene una media inferior, por lo que ha tenido una valoración ligeramente negativa en el postest.

5.5.2 *Análisis de la actitud hacia la asignatura de la lengua extranjera*

a) *Descripción de los resultados obtenidos*

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Disfrute con la asignatura en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute con la asignatura en el Pretest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	2 5,0%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 7,5%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	1 6,3%	6 50,0%	10 25,0%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	4 33,3%	15 93,8%	6 50,0%	25 62,5%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.100: Contingencia disfrute asignatura en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el postest.

Tabla de contingencia Disfrute con la asignatura en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute con la asignatura en el Postest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 7,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	1 8,3%	1 6,3%	1 8,3%	3 7,5%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	3 25,0%	1 6,3%	5 41,7%	9 22,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	14 87,5%	6 50,0%	25 62,5%
Total		Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%

Tabla 5.101: Contingencia disfrute asignatura en postest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han aumentando del 16,7% al 25%
- las valoraciones como poco han disminuido del 25% al 8,3%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estables en 25%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 33,3% al 41,7%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como poco han aumentado del 0% al 6,3%%
- las valoraciones como bastante se han estables en 6,3%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 93,8% al 87,5%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han disminuido del 5% al 0%
- las valoraciones como poco han aumentado del 7,5% al 8,3%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 25% al 41,7%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 62,5% al 50%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif33310	40	-,0500	,98580	-3,00	2,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.102: Estadísticos descriptivos totales en gusto por la asignatura

La media de las puntuaciones es ligeramente negativa, lo que implica que las valoraciones en el postest han sido algo más negativas. La desviación típica no llega a 1 punto.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	dif33310
Chi-cuadrado	,571
gl	2
Sig. asintót.	,752

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.103: Prueba de Kruskal-Wallis totales en gusto por la asignatura

El p -valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,752 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

Estadísticos de contraste b

	dif33310
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	9,935 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,007

a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 1,8.

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.104: Prueba de la mediana totales en gusto por la asignatura

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p -valor asociado inferior al nivel de significación ($0,007 < 0,05$), así se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute con la asignatura en el Pretest	12	1,75	1,138	0	3
Disfrute con la asignatura en el Postest	12	1,83	1,267	0	3

Tabla 5.105: Estadísticos descriptivos del grupo control en gusto por la asignatura

Se puede observar un aumento de la media en el grupo control en el postest, aunque también un ligero aumento de la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Disfrute con la asignatura en el Postest - Disfrute con la asignatura en el Pretest
Z	-,241 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,809

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.106: Prueba de Wilcoxon del grupo control en gusto por la asignatura

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,809 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute con la asignatura en el Pretest	16	2,94	,250	2	3
Disfrute con la asignatura en el Postest	16	2,81	,544	1	3

Tabla 5.107: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 1 en gusto por la asignatura

La media ha descendido un poco en el postest, y ha aumentado la desviación típica. Asimismo, el límite mínimo de las puntuaciones ha pasado de bastante a poco.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Disfrute con la asignatura en el Postest - Disfrute con la asignatura en el Pretest
Z	-1,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,317

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.108: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 1 en gusto por la asignatura

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,317 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute con la asignatura en el Pretest	12	2,50	,522	2	3
Disfrute con la asignatura en el Postest	12	2,42	,669	1	3

Tabla 5.109: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 en gusto por la asignatura

La media ha descendido ligeramente en el postest, y ha aumentado un poco la desviación típica. También ha disminuido el límite mínimo de puntuaciones pasando de la valoración bastante a poco.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Disfrute con la asignatura en el Postest - Disfrute con la asignatura en el Pretest
Z	-,447 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,655

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.110: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 2 en gusto por la asignatura

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,655 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En general se ha producido una valoración ligeramente inferior en el postest sobre la atracción por la asignatura de inglés como lengua extranjera aunque menor que sobre la lengua inglesa en general.

La comparación entre los grupos muestra que no hay diferencia significativas entre las medias .

Al comparar cada grupo por separado no se aprecia en ninguno diferencias significativas entre el pretest y el postest.

Se ha visto que mientras el grupo control valora más positivamente la asignatura en el postest, en cambio, tanto en el grupo experimental 1 como en el 2 su valoración es ligeramente más negativa.

5.5.3 Análisis de la autopercepción del progreso en la asignatura de lengua extranjera

a) Descripción de los datos obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	0 ,0%	1 8,3%	3 7,5%
	poco	Recuento % de Grupo de investigación	0 ,0%	1 6,3%	1 8,3%	2 5,0%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	2 12,5%	4 33,3%	11 27,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	5 41,7%	13 81,3%	6 50,0%	24 60,0%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.111: Contingencia progreso en inglés en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el postest.

Tabla de contingencia Autopercepción de progreso en inglés en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Autopercepción de progreso en inglés en el Postest	nada	Recuento	3	0	0	3
		% de Grupo de investigación	25,0%	,0%	,0%	7,5%
	poco	Recuento	3	1	0	4
		% de Grupo de investigación	25,0%	6,3%	,0%	10,0%
	bastante	Recuento	3	3	6	12
		% de Grupo de investigación	25,0%	18,8%	50,0%	30,0%
	mucho	Recuento	3	12	6	21
		% de Grupo de investigación	25,0%	75,0%	50,0%	52,5%
Total		Recuento	12	16	12	40
		% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.112: Contingencia progreso en inglés en postest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han aumentando del 16,7% al 25%
- las valoraciones como poco han aumentado del 0% al 25%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 41,7% al 25%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 41,7% al 25%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como poco se han mantenido estables en 6,3%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 12,5% al 18,8%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 81,3% al 75%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han disminuido del 8,3% al 7,5%
- las valoraciones como poco han aumentado del 8,3% al 10%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 33,3% al 30%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 50% al 52,5%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif34311	40	-,1250	1,06669	-3,00	3,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.113: Estadísticos descriptivos totales en mejora en inglés

Se observa una media ligeramente negativa, lo que corresponde a que se han producido peores valoraciones en el postest. La desviación típica se encuentra en torno a 1.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	dif34311
Chi-cuadrado	1,732
gl	2
Sig. asintót.	,421

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.114: Prueba de Kruskal-Wallis totales en mejora en inglés

El p-valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,421 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	dif34311
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	2,338 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,311

- a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,1.
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.115: Prueba de la mediana totales en mejora en inglés

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p -valor asociado superior al nivel de significación ($0,311 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest	12	2,08	1,084	0	3
Autopercepción de progreso en inglés en el Posttest	12	1,50	1,168	0	3

Tabla 5.116: Estadísticos descriptivos del grupo control en mejora del inglés

Se observa un descenso de la media de más de medio punto, y un ligero aumento de la desviación típica.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

	Autopercepción de progreso en inglés en el Postest - Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest
Z	-1,496 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,135

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.117: Prueba de Wilcoxon del grupo control en mejora del inglés

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,135 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest	16	2,75	,577	1	3
Autopercepción de progreso en inglés en el Postest	16	2,69	,602	1	3

Tabla 5.118: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 1 en mejora del inglés

Hay un ligero descenso de la media en el postest y un aumento de la desviación típica en una décima. No hay ninguna valoración de 0 ni el pretest ni el postest.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Autopercepción de progreso en inglés en el Postest - Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest
Z	-,378 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,705

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.119: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 1 en mejora del inglés

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,705 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 .

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest	12	2,25	,965	0	3
Autopercepción de progreso en inglés en el Posttest	12	2,50	,522	2	3

Tabla 5.120: Estadísticos descriptivos del grupo exp. 2 en mejora del inglés

Se observa un aumento de la media en el posttest, y una desviación típica importante de casi medio punto. Además, el límite inferior de las puntuaciones aumento en 2 puntos pasando la valoración de nada a bastante.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Autopercepción de progreso en inglés en el Posttest - Autopercepción de progreso en inglés en el Pretest
Z	-,707 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,480

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.121: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 2 en mejora del inglés

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación (0,480 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

La autopercepción de rendimiento se ha visto disminuida en general en todos los grupos.

La comparación entre los grupos muestra que no hay diferencias significativas entre las medias.

Al comparar cada grupo por separado no se han visto diferencias significativas entre el pretest y el postest.

Se ha comprobado que tanto en el grupo control como en grupo experimental las medias han disminuido en el postest. En cambio, en el grupo experimental 2 se ha producido un incremento de la valoración de la autopercepción de mejora en el postest.

5.6 Análisis de la variable actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos

5.6.1 Análisis de la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos

a) Descripción de los datos obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest	nada	Recuento	3	0	1	4
		% de Grupo de investigación	25,0%	,0%	8,3%	10,0%
	poco	Recuento	0	0	1	1
		% de Grupo de investigación	,0%	,0%	8,3%	2,5%
	bastante	Recuento	1	0	6	7
		% de Grupo de investigación	8,3%	,0%	50,0%	17,5%
	mucho	Recuento	8	16	4	28
		% de Grupo de investigación	66,7%	100,0%	33,3%	70,0%
Total		Recuento	12	16	12	40
		% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.122: Contingencia entre disfrute trabajo en grupo en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

Tabla de contingencia Disfrute por trabajar con los demás en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Disfrute por trabajar con los demás en el Postest	nada	Recuento	2	0	0	2
		% de Grupo de investigación	16,7%	,0%	,0%	5,0%
	bastante	Recuento	3	0	4	7
		% de Grupo de investigación	25,0%	,0%	33,3%	17,5%
	mucho	Recuento	7	16	8	31
		% de Grupo de investigación	58,3%	100,0%	66,7%	77,5%
Total		Recuento	12	16	12	40
		% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.123: Contingencia entre disfrute trabajo en grupo en postest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han disminuido del 25% al 16,7%
- las valoraciones como poco se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 8,3% al 25%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 66,7% al 58,3%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como poco se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estables en 0%
- las valoraciones como mucho se han mantenido estables en 100%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han disminuido del 8,3% al 0%
- las valoraciones como poco han disminuido del 8,3% al 0%
- las valoraciones como bastante han disminuido del 50% al 33,3%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 33,3% al 66,7%

b) Comparación inter-grupos

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif35312	40	,2000	,75786	-1,00	3,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.124: Estadísticos descriptivos totales en disfrute del trabajo en grupo

La media es ligeramente positiva lo que implica que ha habido opiniones más favorables en el postest, por otra parte la desviación típica se ha mantenido estable.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	dif35312
Chi-cuadrado	6,959
gl	2
Sig. asintót.	,031

- a. Prueba de Kruskal-Wallis
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.125: P. de Kruskal-Wallis totales en disfrute del trabajo en grupo

El p-valor asociado al contraste es inferior al nivel de significación (0,031 < 0,05) lo que permite rechazar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas difieren de la media.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b	
	dif35312
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	12,872 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,002

- a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,1.
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.126: Prueba de la mediana totales en disfrute del trabajo en grupo

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p-valor asociado inferior al nivel de significación (0,002 < 0,05), así se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) *Comparación intra grupos*

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest	12	2,17	1,337	0	3
Disfrute por trabajar con los demás en el Posttest	12	2,25	1,138	0	3

Tabla 5.127: Estadísticos descriptivos del grupo control en disfrute del trabajo en grupo

Se observa un ligero aumento de la media y un descenso de la desviación típica de las puntuaciones en el posttest.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Disfrute por trabajar con los demás en el Posttest - Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest
Z	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.128: Prueba de Wilcoxon del grupo control en disfrute del trabajo en grupo

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (1,000 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest	16	3,00	,000	3	3
Disfrute por trabajar con los demás en el Postest	16	3,00	,000	3	3

Tabla 5.129: Estadísticos descriptivos del grupo experimental1 en disfrute del trabajo en grupo

La media se ha mantenido constante y no hay desviación típica, lo que indica que todos los sujetos respondieron de la misma manera, es decir con una valoración de mucho, puesto que los límites mínimo y máximo de las puntuaciones son 3 que es igual a la valoración de mucho.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Disfrute por trabajar con los demás en el Postest - Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest
Z	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.130: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 1 en disfrute del trabajo en grupo

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (1,000 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest	12	2,08	,900	0	3
Disfrute por trabajar con los demás en el Postest	12	2,67	,492	2	3

Tabla 5.131: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 en disfrute del trabajo en grupo

La media ha subido 6 décimas en el postest y la desviación típica ha bajado casi a la mitad. Por otro lado, el límite mínimo de puntuaciones ha

aumentado en 2 puntos en el pretest lo que implica que la valoración mínima ha pasado de nada a bastante.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Disfrute por trabajar con los demás en el Postest - Disfrute por trabajar con los demás en el Pretest
Z	-1,933 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,053

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.132: Prueba de Wilcoxon del grupo experimental 2 en disfrute trabajo en grupo

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,053 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

d) Resumen de resultados

En general se aprecia un incremento en la valoración de la atracción a trabajar con los compañeros en la clase.

Al realizar la comparación entre los grupos se ha visto que existen diferencias significativas entre las diferencias de medias de las puntuaciones de los grupos de investigación.

Las comparaciones de cada grupo muestran que ninguno muestra diferencias significativas entre el pretest y el posttest, aunque se observa que el

estadístico de contraste del grupo experimental 2 apenas está por encima del nivel de significación.

El grupo que mayor valoración tiene sobre el trabajo con otros compañeros es el grupo experimental 1 aunque su media no ha experimentado cambios entre el pretest y el posttest. Tanto el grupo control como el grupo experimental 2 han incrementado su valoración hacia el trabajo con los demás, pero mientras el grupo control lo hace en casi 1 décima, el grupo experimental 2 lo hace en 6 décimas, por tanto, es un cambio importante.

5.6.2 Análisis de la autopercepción de mejora trabajando en grupos cooperativos

a) Descripción de los resultados obtenidos

Las puntuaciones representan una valoración que realiza el estudiante entre 4 posibles: mucho, bastante, poco o nada.

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el pretest.

Tabla de contingencia Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest	nada	Recuento	3	0	1	4
		% de Grupo de investigación	25,0%	,0%	8,3%	10,0%
	poco	Recuento	1	0	1	2
		% de Grupo de investigación	8,3%	,0%	8,3%	5,0%
	bastante	Recuento	2	4	3	9
		% de Grupo de investigación	16,7%	25,0%	25,0%	22,5%
	mucho	Recuento	6	12	7	25
		% de Grupo de investigación	50,0%	75,0%	58,3%	62,5%
Total		Recuento	12	16	12	40
		% de Grupo de investigación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.133: Contingencia entre mejora en grupo en pretest-grupos

En la siguiente tabla se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada grupo de investigación en el posttest.

Tabla de contingencia Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest * Grupo de investigación

			Grupo de investigación			Total
			Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest	nada	Recuento % de Grupo de investigación	4 33,3%	0 0%	1 8,3%	5 12,5%
	bastante	Recuento % de Grupo de investigación	2 16,7%	6 37,5%	3 25,0%	11 27,5%
	mucho	Recuento % de Grupo de investigación	6 50,0%	10 62,5%	8 66,7%	24 60,0%
Total	Recuento % de Grupo de investigación	12 100,0%	16 100,0%	12 100,0%	40 100,0%	

Tabla 5.134: Contingencia entre mejora en grupo en posttest-grupos

En el grupo control:

- las valoraciones como nada han aumentando del 25% al 33,3%
- las valoraciones como poco han disminuido del 8,3% al 0%
- las valoraciones como bastante se han mantenido estables en 16,7%
- las valoraciones como mucho se han mantenido estables en 50%

En el grupo experimental 1:

- las valoraciones como nada se han mantenido estables al 0%
- las valoraciones como nada se han mantenido estables al 0%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 25% al 37,5%
- las valoraciones como mucho han disminuido del 75% al 62,5%

En el grupo experimental 2:

- las valoraciones como nada han aumentado del 8,3% al 12,5%
- las valoraciones como poco han disminuido del 8,3% al 0%
- las valoraciones como bastante han aumentado del 25% al 27,5%
- las valoraciones como mucho han aumentado del 58,3% al 60%

b) *Comparación inter-grupos*

A continuación se muestran los análisis descriptivos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
dif37314	40	-,0250	,69752	-1,00	3,00
Grupo de investigación	40	2,00	,784	1	3

Tabla 5.135: Estadísticos descriptivos totales mejora en grupo

Se observa una media ligeramente negativa lo que indica que las valoraciones del postest han sido algo más negativas que en el pretest. La desviación típica es moderada.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste a,b

	dif37314
Chi-cuadrado	,378
gl	2
Sig. asintót.	,828

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.136: Prueba de Kruskal-Wallis totales en mejora en grupo

El p-valor asociado al contraste es superior al nivel de significación ($0,828 > 0,05$) lo que permite aceptar la Hipótesis de igualdad de los promedios promocionales y, por tanto, se puede concluir que las poblaciones comparadas no difieren de la media.

La siguiente prueba es la prueba de la mediana.

Estadísticos de contraste ^b

	dif37314
N	40
Mediana	,0000
Chi-cuadrado	2,963 ^a
gl	2
Sig. asintót.	,227

- a. 3 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 1,2.
- b. Variable de agrupación: Grupo de investigación

Tabla 5.137: Prueba de la mediana totales en mejora en grupo

Después de emplear la prueba de la mediana obtenemos un p -valor asociado superior al nivel de significación ($0,227 > 0,05$), así se puede aceptar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y se puede concluir que no hay diferencias entre las poblaciones comparadas en la variable estudiada.

c) Comparación intra grupos

Grupo control

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo control.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest	12	1,92	1,311	0	3
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest	12	1,83	1,403	0	3

Tabla 5.138: Estadísticos descriptivos del grupo control en mejora en grupo

La media desciende ligeramente en el postest, pero aumenta la desviación típica una décima.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste		b
		Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest - Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest
Z		-,447 ^a
Sig. asintót. (bilateral)		,655

- a. Basado en los rangos positivos.
- b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.139: Prueba Wilcoxon del g. control en mejora en grupo

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,655 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 1

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 1.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest	16	2,75	,447	2	3
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Postest	16	2,63	,500	2	3

Tabla 5.140: Estadísticos descriptivos del g. exp. 1 en mejora en grupo

La media disminuye también una décima y aumenta muy ligeramente la desviación típica. En cambio, el límite mínimo de las puntuaciones tanto en el pretest como en el posttest no desciende de 2 puntos, lo que equivale a una valoración de bastante.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b	
	Autopercepción de rendimiento con los demás en el Posttest - Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest
Z	-1,414 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,157

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.141: Prueba Wilcoxon del grupo experimental 1 en mejora en grupo

Se ha obtenido un p-valor asociado mayor al nivel de significación (0,157 > 0,05) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas.

Grupo experimental 2

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos del grupo experimental 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest	12	2,33	,985	0	3
Autopercepción de rendimiento con los demás en el Posttest	12	2,50	,905	0	3

Tabla 5.142: Estadísticos descriptivos del grupo experimental 2 en mejora en grupo

En este grupo de investigación es en el único que aumenta la media en el posttest cerca de 2 décimas, y al mismo tiempo, disminuye la desviación típica. Por otro lado, los límites mínimo y máximo se mantienen estables.

Seguidamente se puede ver la tabla correspondiente al estadístico de contraste de Wilcoxon.

Estadísticos de contraste ^b

	Autopercepción de rendimiento con los demás en el Posttest - Autopercepción de rendimiento con los demás en el Pretest
Z	-,378 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,705

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 5.143: Prueba Wilcoxon del grupo experimental 2 en mejora en grupo

Se ha obtenido un p -valor asociado mayor al nivel de significación ($0,705 > 0,05$) por tanto se acepta la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que las variables comparadas no tienen diferencias significativas

d) Resumen de resultados

La autopercepción de mejora al trabajar con los demás presenta una ligera disminución en términos generales.

La comparación entre los grupos muestra que no hay diferencias significativas entre las medias.

Al comparar cada grupo no se encuentran diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

Mientras el grupo control y el grupo experimental descienden su valoración de la autopercepción de mejora al trabajar con los demás, el grupo experimental 2 aumenta su valoración en casi dos décimas en su media.

5.7 Conclusiones

En este capítulo hemos visto los resultados de los análisis estadísticos realizados. En primer lugar se ha comprobado que la distribución de puntuaciones cumplía el principio de igualdad pero no el de normalidad, por tanto no se pudo seguir un procedimiento de pruebas paramétricas y se optó por utilizar las pruebas no paramétricas.

Más adelante se han analizado las diferentes variables objeto de estudio de la investigación. Por un lado, el rendimiento general ha aumentado en todos los grupos pero sin existir diferencias significativas. En cambio, en el grupo experimental 2 se encontraron diferencias entre las puntuaciones entre el pretest y el posttest, por tanto, en este grupo el aprendizaje cooperativo podría haber influido en la aparición de estas diferencias.

Después se han analizado por separado las tres partes que formaban el rendimiento general (adquisición de expresiones del lenguaje, adquisición de vocabulario y adquisición de estructuras gramaticales). En las partes de

expresiones y vocabulario no ha habido diferencias significativas, sin embargo en la parte de estructuras gramaticales se han obtenido diferencias que pueden ser debidas al uso del aprendizaje cooperativo.

También se analizaron estadísticamente los datos obtenidos en una serie de cuestiones relacionadas con las actitudes de los alumnos. Estas actitudes se referían a tres temas diferentes: por un lado, actitudes relacionadas con el colegio y la clase, por otro, actitudes relacionadas con la lengua extranjera y la asignatura en el colegio, y, por último, actitudes hacia el trabajo en grupos cooperativos y su percepción de mejora. En los dos primeros temas no se han encontrado diferencias significativas entre el inicio de la investigación y el final. Sin embargo, con respecto al último tema, relacionado con la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos se apreciaron cambios positivos al término de la investigación entre los grupos de estudio.

Capítulo 6 - Discusión de los datos y conclusiones

6.1 Introducción

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se han llegado después de haber realizado el trabajo de investigación. Partiendo de los objetivos que se propusieron y las hipótesis que se establecieron en el capítulo 4 ahora se comprobarán si se han cumplido los objetivos que se perseguían y si las hipótesis han resultado ser verdaderas o falsas.

Después se hará una crítica a la investigación que se ha realizado, así, se expondrán las limitaciones que explicarían las características particulares de esta investigación.

Finalmente, se aportarán posibles líneas de investigación que pueden llevarse a cabo en el futuro para desarrollar más extensamente el tema en el que se ha centrado la presente Tesis Doctoral.

6.2 Discusión de los datos

6.2.1 Resultados generales

En este trabajo se ha estudiado fundamentalmente la influencia del uso de la técnica de Aprendizaje Cooperativo en el rendimiento escolar, en concreto en la asignatura de Lengua Inglesa por parte de alumnos de enseñanza primaria. Como ya se ha explicado anteriormente, diferentes estudios sobre el aprendizaje cooperativo muestran que tiene una importante influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Los estudios que han conseguido estos resultados se han centrado en diversas disciplinas como, por ejemplo, matemáticas, ciencias, o lengua. Sin embargo, los estudios sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de la enseñanza de lenguas extranjeras no tienen una larga tradición, y es menor

aún esta tradición en alumnos de educación primaria. Es por ello, que hemos considerado interesante centrar nuestra investigación no sólo en la influencia del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje una lengua extranjera, sino también teniendo como objeto de estudio a alumnos de educación primaria, tanto en zonas rurales como urbanas.

Los resultados que se han obtenido no permiten establecer una relación directa entre el uso del aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la asignatura de inglés como lengua extranjera. Es necesario recordar que uno de los principales problemas que encontramos era la formación de los grupos de investigación, puesto que desde su origen reflejaban una excesiva heterogeneidad lo que ha dificultado en gran medida la posibilidad de realizar comparaciones. Como ejemplo, uno de los grupos experimentales tenía unos resultados muy altos ya en el pretest, por lo que el margen de mejora resultaba muy limitado. Sin embargo, aunque los resultados no han sido los que se esperaban, se debe destacar que en todos los grupos de investigación se ha producido un incremento de las puntuaciones después de la intervención, y en especial, ha habido un grupo experimental, el grupo experimental 2, en el que se ha producido una mejora notable de las puntuaciones.

Asimismo, en la investigación también se ha querido tener en cuenta ciertos aspectos actitudinales de los alumnos. En concreto, se ha querido conocer si ciertas actitudes podían cambiar por influencia del uso del aprendizaje cooperativo en el aula. A través de otras investigaciones, mencionadas en anteriores capítulos, hemos visto que el aprendizaje cooperativo potencia actitudes más positivas hacia los demás y hacia la escuela. Los alumnos que trabajan cooperativamente muestran una mejor actitud hacia la escuela, disfrutan más en clase, tienen un mayor interés por profundizar en la materia que aprenden, y prefieren trabajar con sus compañeros. Todas estas actitudes quisimos evaluarlas en los grupos que formaban parte de nuestra investigación. Aunque los resultados no han sido los que esperábamos, en uno de los grupos de investigación (el grupo experimental 2) hemos encontrado un incremento de las actitudes positivas de los alumnos.

6.2.2 Conclusiones sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico

6.2.2.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en general

La primera hipótesis que se planteó era la existencia de una relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y las puntuaciones del rendimiento académico, pero como hemos comprobado a través de los resultados obtenidos dicha relación no se puede demostrar. Por tanto, en un primer momento habría que rechazar la hipótesis de la que partíamos. Ahora bien, tal y como se demostrará con los datos obtenidos, esto no se puede aplicar a todos los grupos de investigación por igual ni en todas las partes de que constaba la prueba de evaluación del rendimiento, además de que, como ya se ha dicho, tal conclusión se debe más a la mejora obtenida en el grupo control que a la no mejora en los grupos experimentales. Es decir, que el aprendizaje cooperativo sí mejoró los resultados académicos de los estudiantes, pero tal mejora no fue significativa a nivel estadístico porque también mejoraron los resultados del alumnado del grupo control. Por tanto, resulta de gran utilidad analizar nuestros datos más pormenorizadamente.

Al analizar los datos de la prueba en conjunto hemos visto que las puntuaciones que más han cambiado son las puntuaciones más altas, con una puntuación mayor de 27 puntos sobre un total de 40, puesto que en todos los grupos se han incrementado el número de alumnos que alcanzaba y superaba este límite.

Hemos comprobado que el grupo que mayor media ha obtenido en el postest era el grupo experimental 1 con una media de 31,81. En este grupo la media se ha incrementado de 30,56 a 31,81 sobre una puntuación total de 40, esto supone un incremento de 1,25 en la media total del grupo. Sin embargo, la desviación típica también ha aumentado de 5,266 a 5,671, lo que supone un incremento de 0,405.

El segundo grupo con mayor media general ha sido el grupo experimental 2 que ha alcanzado una media de 29,33. En este grupo la media se ha incrementado de 26,25 a 29,33, de una puntuación total de 40, lo que supone un incremento de 3,08 en la media total del grupo. Además, la desviación típica ha descendido de un 6,662 a un 5,929, lo que supone una disminución de 0,733.

El tercer grupo ha sido el grupo control, que ha obtenido una media en el posttest de 22,17. En este grupo la media se ha incrementado de 20,17 a 22,17, lo que supone un incremento de 2 puntos en la media total del grupo. Ahora bien, la desviación típica en este grupo es excesiva, puesto que ya era alta al principio y ha continuado aumentando después, pasando de 11,622 a 11,762, lo que supone un incremento de 0,14. Así, esto refleja que en este grupo había alumnos con un nivel muy alto y otros alumnos con un nivel muy bajo.

En conclusión, las comparaciones entre los grupos no han dado diferencias significativas entre las puntuaciones, pero las comparaciones dentro de cada grupo han mostrado que en uno de los grupos experimentales (grupo experimental 2) se han encontrado diferencias significativas. Además, hemos comprobado que la desviación típica en el grupo control era mucho mayor que en los grupos experimentales, por lo que podemos señalar que los alumnos de ese grupo presentaban niveles muy diferentes, unos muy bajos y unos muy altos, por otra parte, en los grupos experimentales estas disparidades no se producían. También hemos visto como los niveles de los que parten cada grupo son muy diferentes (grupo control 20, 17; grupo experimental 1 30,56; grupo experimental 2 26,25). Más de 10 puntos entre dos de los grupos de la investigación, lo que dificulta realizar comparaciones fiables.

Como recordaremos, la prueba de evaluación del rendimiento constaba de tres partes que hemos diferenciado en el análisis de los datos, éstas eran: la parte de expresiones, la parte de vocabulario y la parte de estructuras gramaticales. A continuación se discutirán los resultados que se han obtenido en cada una de las partes.

6.2.2.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de expresiones del lenguaje

La parte de expresiones del lenguaje correspondía a 11 ítems de los 40 que formaban la prueba de evaluación total. Esto supone un 27,5% de las puntuaciones posibles de la prueba.

En esta parte se ha comprobado que las puntuaciones, en general, han sido más negativas al término de la investigación. Observamos que las puntuaciones altas (de 9 a 11 puntos sobre un total de 11) han descendido en todos los grupos, mientras que las puntuaciones intermedias (de 5 a 8 puntos sobre un total de 11) han tenido diferentes tendencias según el grupo de investigación, así, en el grupo control han descendido, en el grupo experimental 1 han aumentado y en el grupo experimental 2 se han mantenido iguales. Finalmente, las puntuaciones bajas han aumentado en los tres grupos. Aunque no se han encontrado diferencias significativas entre los tres grupos, se aprecia que en todos los grupos la media ha disminuido en el postest.

Después de realizar los análisis estadísticos hemos comprobado que no existen diferencias significativas entre las diferentes muestras.

El grupo con mejor media en el postest es el grupo experimental 1 con una media de 9,06. En este grupo la media ha disminuido de 9,94 a 9,06, lo que supone una disminución de 0,88 puntos. Aunque la desviación típica se ha incrementado de 1,386 a 2,081, lo que supone un incremento de 0,695.

El siguiente grupo con mejor media corresponde al grupo experimental 2 que ha alcanzado una media de 7,17 en el postest. En este grupo la media ha disminuido de 7,67 a 7,17, lo que supone una disminución de 0,50 puntos. Sin embargo, la desviación típica ha descendido, pasando de 2,871 a 2,725, lo que supone un descenso de 0,146.

Por último, el grupo control alcanzó una media en el postest de 5,08. En este grupo la media ha disminuido de 6,08 a 5,08, lo que supone un descenso de 1 punto. La desviación típica, por su parte, ha aumentado de 3,895 a 4,144, lo que supone un aumento de 0,249.

Estos datos negativos en esta parte pueden deberse a que los contenidos referentes a expresiones de la lengua son trabajados en clase al principio de curso, es decir, en el primer trimestre del año fundamentalmente, y más adelante no son trabajados con tanta frecuencia. Teniendo en cuenta que nuestra investigación comenzó en el mes de Febrero, es decir, en el segundo cuatrimestre, es razonable deducir que en el pretest los alumnos todavía retenían mejor este tipo de contenidos, pero al final del curso habrían olvidado más y por ello sus puntuaciones habían descendido.

6.2.2.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de vocabulario

La parte de adquisición de vocabulario constaba de 13 ítems de los 40 de la prueba de evaluación en total, esto supone un 32,5% de las puntuaciones posibles.

En la prueba de vocabulario las puntuaciones altas (mayores de 10 puntos de un total de 13) en general han aumentado, las puntuaciones intermedias (entre 6 y 9 puntos de un total de 13) han descendido en todos los grupos menos en el grupo experimental 2, y las puntuaciones bajas (menores de 5 puntos) han descendido o se han mantenido nulas. Aunque no se han encontrado diferencias significativas, es cierto que las medias de todos los grupos han aumentado ligeramente, y en general se pueden considerar como altas. Por otro lado, las desviaciones típicas en general han sido muy bajas, excepto en el grupo control que ha sido moderada.

Tras analizar los datos estadísticamente no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de investigación.

El grupo con mayor media en el postest ha resultado el grupo experimental 1, con una media de 12,63. En este grupo la media se ha incrementado de 12,56 a 12,63, lo que supone un aumento de 0,07. La desviación típica, en cambio, ha disminuido de 1,094 a 0,885, lo que supone un descenso de 0,209.

El siguiente grupo con mayor media es el grupo experimental 2, con una media de 12,63. En este grupo la media ha aumentado de 12,08 a 12,25, lo que supone un aumento de 0,17. La desviación típica ha descendido de 1,443 a 1,422, lo que supone un descenso de 0,021.

Por otro lado, el grupo control ha obtenido una media de 10,92 en el postest. En este grupo ha aumentado la media de 10 a 10,92, lo que supone un aumento de 0,92. La desviación típica ha disminuido de 3,330 a 2,539, lo que supone un descenso de 0,791.

Se puede decir que en esta parte las puntuaciones de la mayoría de los alumnos eran ya en el pretest altas y, por tanto, en el postest tenían poco margen de mejora. Puede considerarse que esta parte era la que resultó más fácil para los alumnos. Aún, así hay que señalar que el grupo con mayor incremento de media y mayor disminución de diferencias entre las puntuaciones de sus miembros ha resultado ser el grupo control.

6.2.2.4 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la parte de estructuras gramaticales

Esta parte constaba de 16 ítems de los 40 posibles de la prueba en total. Esto supone un 40% del total de las puntuaciones posibles. Por ello se puede afirmar que es la parte más extensa de la prueba de evaluación.

En los tres grupos han aumentado las puntuaciones altas (puntuaciones mayores de 12 de un total de 16 puntos), el mayor aumento se da en el grupo

experimental 1 en el que se produce un aumento del 25% en puntuaciones altas en esta parte. Las puntuaciones intermedias (puntuaciones entre 7 y 11 puntos de un total de 16) han tenido diferentes tendencias, por un lado han aumentado en más del 40% en el grupo experimental 2, en cambio, en el grupo experimental 1 han descendido casi un 20%, mientras que en el grupo control se mantuvieron estables. Las puntuaciones bajas (menores de 6 puntos de un total de 16), por su parte, han descendido en los tres grupos, pero cabe destacar que en el grupo experimental 2 han descendido un 50%.

Tras analizar estadísticamente los datos no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de investigación. En cambio, al realizar los análisis estadísticos dentro de cada grupo se han encontrado diferencias significativas en todos los grupos de la investigación entre las puntuaciones del pretest y del postest.

El grupo que ha obtenido una mayor media en el postest ha resultado ser el grupo experimental 1, con una media de 10,13. En este grupo la media se ha incrementado de 8,13 a 10,13, lo que supone un aumento de 2 puntos. La desviación típica también ha aumentado de 3,897 a 4,048, lo que supone un aumento de 0,151.

El siguiente grupo con mejor media es el grupo experimental 2 que ha obtenido una media de 10 en el postest. En este grupo la media ha aumentado de 6,83 a 10, lo que supone un aumento de 3,17 puntos. Por su parte, la desviación típica ha descendido de 3,380 a 2,954, lo que supone una disminución de 0,426.

Por último, el grupo control ha alcanzado una media de 6,17 en el postest. En este grupo la media ha pasado de 4,08 a 6,16, lo que supone un incremento de 2,09 puntos. La desviación típica también ha aumentado de 5,838 a 6,162, lo que supone un aumento de 0,324.

Se puede decir que esta parte quizás presentaba mayor dificultad para los alumnos y que a lo largo del curso escolar han mejorado, especialmente el

grupo experimental 2 en donde la mejora es notable. Por ello el aprendizaje cooperativo en este tipo de contenidos puede haber influido en esta mejora puesto que esta parte requiere un mayor esfuerzo para asimilarla, y mediante el uso del aprendizaje cooperativo se potencia la profundización de los contenidos a través de las explicaciones que los alumnos deben dar a sus compañeros de grupo cooperativo, aunque debemos de tener en cuenta que no se puede afirmar con total seguridad que estos cambios hayan sido debidos al aprendizaje cooperativo puesto que no hubo diferencias entre los grupos de investigación y todos aumentaron su rendimiento.

6.2.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo y la clase

La segunda hipótesis que se planteó al inicio de la investigación correspondía a la existencia de una relación positiva entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo y hacia la clase.

6.2.3.1 Conclusiones sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el centro educativo

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y el centro educativo se añadió a la prueba de evaluación pretest y posttest un ítem que hacía referencia al gusto o atracción que sentía el alumno por ir al colegio, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Los resultados han mostrado que las valoraciones como “mucho” han disminuido en los dos grupos experimentales, y en especial en el experimental 1 casi un 30%, mientras que en el grupo control se mantuvieron estables. Las valoraciones como “bastante” han disminuido o se mantuvieron estables. Las valoraciones como “poco” aumentaron en los grupos experimentales y

descendieron en el grupo control. Las valoraciones como “nada” aumentaron en el control y en el experimental 1, pero descendieron en el experimental 2.

Después de analizar los resultados estadísticamente no hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos de investigación, ni tampoco dentro del grupo control y el experimental 2, sin embargo se encontraron diferencias significativas dentro del grupo experimental 1 al comparar las puntuaciones del pretest y el postest.

El grupo que ha obtenido mayor media en el postest ha correspondido al grupo experimental 2 que ha alcanzado una media de 2. En este grupo la media ha disminuido ligeramente de 2,08 a 2, lo que supone un descenso de 0,08. La desviación típica también ha disminuido de 1,084 a 0,953, lo que supone un descenso de 0,131.

El siguiente con mayor puntuación en el postest ha sido el grupo control con una media de 1,75. En este grupo la media ha disminuido de 1,83 a 1,75, lo que supone un descenso de 0,08. La desviación típica ha aumentado de 1,193 a 1,288, lo que supone un aumento de 0,095.

El último grupo, es el grupo experimental 1 que ha obtenido una media en el postest de 1,44. En este grupo la media ha descendido considerablemente, pasando de 2,13 a 1,44, lo que supone un descenso de 0,69. La desviación típica ha aumentado, pasando de 0,957 a 1,031, lo que supone un aumento de 0,074.

Aunque las diferencias no fueron significativas, las medias en todos los grupos descendieron, eso significa que en todos hay una tendencia más negativa hacia el centro educativo. Una posible explicación puede deberse a que la realización del postest coincidió con las últimas semanas del curso en las que los alumnos ya se encuentran cansados después de un largo curso académico, y puede que se sintieran con necesidad del descanso estival, aparte que también comienza el buen tiempo y se sienten más atraídos por hacer actividades al aire libre, más que estar dentro del centro educativo. Por

tanto, tendríamos que concluir que el uso del aprendizaje cooperativo no cambia la actitud de los alumnos hacia el centro educativo haciéndola más favorable.

6.2.3.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y el disfrute en la clase

Por otra parte, para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y el disfrute en clase se añadió a la prueba de evaluación pretest y postest un ítem que hacía referencia al disfrute que sentía el alumno dentro del aula, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han aumentado en el grupo control y en el grupo experimental 2 (más de un 20%), pero han disminuido en el grupo experimental 1. Las valoraciones como “bastante” han disminuido tanto en el grupo control como en el experimental 2, pero han aumentado en el grupo experimental 1. Las valoraciones como “poco” han disminuido en el grupo control (un 25%) y en el grupo experimental 1, pero han aumentado un poco en el grupo experimental 2. Las valoraciones como “nada” han aumentado en el grupo control (25%) y en el grupo experimental 1, y se han mantenido estables en el grupo experimental 2.

Se ha comprobado que no había diferencias significativas entre las diferentes muestras de la investigación. Tampoco se han encontrado diferencias significativas dentro de cada grupo entre las puntuaciones del pretest y del postest.

El grupo que ha obtenido una mayor media en el postest ha sido el grupo experimental 1, con una media de 2,38. En este grupo la media ha disminuido pasando de un 2,56 a 2,38, lo que supone un descenso de 0,18. La desviación típica ha aumentado de 0,727 a 0,885, lo que supone un aumento de 0,158.

El segundo grupo con mayor media en el posttest ha sido el grupo experimental 2, con una media de 2,33. En este grupo la media ha aumentado de 2,17 a 2,33, lo que supone un aumento de 0,16. La desviación típica ha aumentado también de 0,835 a 0,985, lo que supone un aumento de 0,15.

Por último, el grupo control ha obtenido una media en el posttest de 1,83. En este grupo la media ha disminuido de 2 a 1,83, lo que supone un descenso de 0,17. La desviación típica ha aumentado de 0,953 a 1,337, lo que supone un aumento de 0,384.

Como vemos también en esta variable se producen valoraciones más negativas, una posible explicación podría ser la misma que apuntábamos en la variable atracción por ir al centro educativo, que se refería a la llegada del buen tiempo y la preferencia por actividades al aire libre, aunque debemos tener en cuenta que en uno de los grupos experimentales (el grupo experimental 2) se produjeron valoraciones más positivas, por lo que esta explicación no podría generalizarse a todos. Por tanto, deberíamos ser cautos sobre la influencia del uso del aprendizaje cooperativo en el cambio de actitud de los alumnos hacia el disfrute trabajando dentro del aula.

6.2.4 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la lengua extranjera y la asignatura de lengua extranjera

La tercera hipótesis que se planteó al inicio de la investigación correspondía a la existencia de una relación positiva entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la lengua inglesa y hacia la asignatura de lengua extranjera.

6.2.4.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de la lengua inglesa

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y la valoración de la lengua extranjera en general se añadió a la prueba de evaluación pretest y posttest un ítem que hacía referencia al gusto o atracción que sentía el alumno por la lengua extranjera, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han aumentado tanto en el grupo control como en el grupo experimental 2, mientras que han descendido en el grupo experimental 1. Las valoraciones como “bastante” se han mantenido estables tanto en el grupo control como en el grupo experimental 2, mientras que en el grupo experimental 1 han aumentado. Las valoraciones como “poco” han mostrado diferentes tendencias según el grupo de investigación, así en el grupo control han disminuido considerablemente (un 25%), en el grupo experimental 1 han aumentado ligeramente, y en el grupo experimental 2 se han mantenido estables. Las valoraciones como “nada” han disminuido en los dos grupos experimentales reduciéndose al 0%, y sin embargo se han mantenido estables en el grupo control en un 33,3%. Así, podemos ver que las valoraciones más negativas se dieron en el grupo control.

Se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre las muestras de la investigación. Asimismo, al analizar estadísticamente cada muestra aisladamente tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

El grupo que ha obtenido una mayor media en el posttest es el grupo experimental 1, con una media de 2,63. En este grupo la media ha disminuido de 2,75 a 2,63, lo que supone un descenso de 0,12. La desviación típica ha descendido de 0,775 a 0,619, lo que supone un descenso de 0,156.

El siguiente grupo con mayor media en el postest es el grupo experimental 2, con una media de 2,58. En este grupo la media ha aumentado de 2,33 a 2,58, lo que supone un aumento de 0,25. La desviación típica ha descendido considerablemente de 0,985 a 0,669, lo que supone un descenso de 0,316.

Por último, el grupo control ha presentado una media en el postest de 1,83. En este grupo la media ha aumentado de 1,33 a 1,83, lo que supone un aumento de 0,50. La desviación típica también ha aumentado, pasando de 1,231 a 1,403, lo que supone un aumento de 0,172.

Con estos datos no se puede concluir que el uso del aprendizaje cooperativo por parte de los alumnos influya en unas valoraciones más positivas hacia la lengua, ya que los cambios son muy pequeños y no se han encontrado diferencias significativas.

6.2.4.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de la asignatura de lengua inglesa

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y la valoración de la asignatura de lengua extranjera se añadió a la prueba de evaluación pretest y postest un ítem que hacía referencia al gusto o atracción que sentía el alumno por la asignatura de lengua extranjera, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han disminuido en los grupos experimentales, mientras que en el grupo control ha aumentado. Las valoraciones como “bastante” han aumentado considerablemente en el grupo experimental 2 (un 16%) y se han mantenido estables tanto en el grupo control como en grupo experimental 1. Las valoraciones como “poco” han aumentado en los grupos experimentales, pero han disminuido notablemente (casi un 17%) en el grupo control. Las valoraciones como “nada” han mostrado diferentes

tendencias, así en el grupo control han aumentado, en el grupo experimental 1 se han mantenido estables, y en el grupo experimental 2 han disminuido llegando al 0%.

Al realizar los análisis estadísticos se ha demostrado que existen diferencias entre las muestras. Los análisis realizados dentro de cada grupo, sin embargo, muestran que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y las puntuaciones postest. Por tanto las diferencias que se encuentran entre las muestras tienen que deberse a diferencias “a priori”, es decir, anteriores a realizar la investigación.

El grupo que presenta una media mayor en el postest es el grupo experimental 1, con una media de 2,81. En este grupo la media ha descendido de 2,94 a 2,81, lo que supone un descenso de 0,13. La desviación típica, en cambio, aumentó de 0,250 a 0,544, lo que supone un aumento de 0,294.

El segundo grupo con mayor media en el postest es el grupo experimental 2, con una media de 2,42. En este grupo la media ha descendido de 2,50 a 2,42, lo que supone un descenso de 0,08. La desviación típica ha aumentado de 0,552 a 0,669, lo que supone un aumento de 0,117.

Por último, el grupo control ha presentado una media en el postest de 1,83. En este grupo la media ha aumentado de 1,75 a 1,83, lo que supone un aumento de 0,08. La desviación típica también ha aumentado de 1,138 a 1,267, lo que supone un aumento de 0,129.

Estos datos resultan contradictorios puesto que se produce un incremento de las valoraciones positivas en el grupo control mientras que los grupos de investigación que siguieron una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en esta asignatura han valorado más negativamente el disfrute en la clase de lengua extranjera, por lo que no vemos relación significativa y se podría concluir que el aprendizaje cooperativo no altera la valoración de preferencia hacia la asignatura de lengua extranjera.

6.2.4.3 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de autopercepción de aprendizaje de la lengua extranjera

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y la autopercepción de aprendizaje de la lengua extranjera se añadió a la prueba de evaluación pretest y posttest un ítem que hacía referencia al gusto o atracción que sentía el alumno por asignatura de lengua extranjera, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han disminuido en el grupo control (más de un 20%) y en el grupo experimental 1, pero han aumentado ligeramente en el grupo experimental 2. Las valoraciones como “bastante” han descendido en el grupo control (más de un 20%) y en el grupo experimental 2, sin embargo han aumentado ligeramente en el grupo experimental 1. Las valoraciones como “poco” han aumentado en el grupo control (un 25%) y en el grupo experimental 2 unas décimas, mientras que en el grupo experimental 1 se ha mantenido estable. Las valoraciones como “nada” han seguido diferentes tendencias según el grupo de investigación, así, en el grupo control han aumentado (casi un 10%), en el grupo experimental 1 se mantuvieron sin puntuaciones (0%), y en el grupo experimental 2 han disminuido muy ligeramente.

Al comprobar el nivel de significación se llega a la conclusión de que no hay diferencias entre las muestras comparadas. Tampoco se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del posttest al analizar las muestras cada una por separado.

El grupo que presenta una mayor media en el posttest es el grupo experimental 1, con una media de 2,69. En este grupo la media ha descendido de 2,75 a 2,69, lo que supone un descenso de 0,06. La desviación típica ha aumentado muy ligeramente de 0,577 a 0,602, lo que supone un aumento de 0,025.

El siguiente grupo con mayor media en el postest ha sido el grupo experimental 2, con una media de 2,50. En este grupo la media ha aumentado de 2,25 a 2,50, lo que supone un aumento de 0,25. La desviación típica ha descendido notablemente, de 0,965 a 0,522, lo que supone un descenso de 0,443.

Por último, el grupo control ha presentado una media en el postest de 1,50. En este grupo la media ha descendido de 2,08 a 1,50, lo que supone un descenso de 0,58. La desviación típica, en cambio, ha aumentado, de 1,084 a 1,168, lo que supone un aumento de 0,084.

Podemos concluir, que aunque estadísticamente no se observan diferencias significativas como para afirmar que los alumnos de los grupos que trabajaron de forma cooperativa incrementen su autopercepción de mejora en el aprendizaje de la lengua extranjera, por otra parte, se puede considerar que las valoraciones de estos grupos son bastante positivas, al contrario del grupo control cuya valoración es más negativa.

6.2.5 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos

La cuarta hipótesis que se planteó al inicio de la investigación correspondía a la existencia de una relación positiva entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos y la autopercepción de mejor rendimiento al trabajar en grupos cooperativos.

6.2.5.1 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos se añadió a la

prueba de evaluación pretest y postest un ítem que hacía referencia al gusto o atracción que sentía el alumno a trabajar de en grupos cooperativos con sus compañeros, ofreciendo cuatro alternativas que indicaban la preferencia de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han tenido diferentes tendencias según el grupo de investigación, así en el grupo control han disminuido, en el grupo experimental 1 se han mantenido estables (con un 100%), y han aumentado en el doble en el grupo experimental 2. Las valoraciones como “bastante” han descendido en el grupo experimental 2, en cambio, en el grupo control han aumentado (casi un 20%) y se han mantenido sin cambios en el grupo experimental 1. Las valoraciones como “poco” en el postest no se han dado en ningún grupo de la investigación. Las valoraciones como “nada” no se han dado en los dos grupos experimentales, por otro lado, en el caso del grupo control han disminuido (casi un 10%).

Después de realizar los análisis hemos concluido que existen diferencias entre las muestras de la investigación. Sin embargo, al realizar los análisis dentro de cada grupo de forma aislada no se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest. Por tanto, las diferencias que se encuentran entre las muestras tienen que deberse a diferencias “a priori”, es decir, diferencias que existían antes de iniciar la investigación y observadas en el pretest.

El grupo que ha obtenido una media mayor en el postest corresponde al grupo experimental 1, que tiene una media de 3 (la máxima posible). En este grupo la media no ha experimentado cambios puesto que se ha mantenido en el máximo posible. La desviación típica tampoco ha cambiado porque es 0, es decir, todos los alumnos valoraron con la máxima puntuación su preferencia por trabajar en grupos.

El siguiente grupo con una media mayor en el postest es el grupo experimental 2, con una media de 2,67. En este grupo la media ha aumentado notablemente de 2,08 a 2,67, lo que supone un aumento de 0,59. La desviación

típica, sin embargo, ha descendido de 0,900 a 0,492, lo que supone un descenso de 0,408.

Por último, el grupo control ha presentado una media en el postest de 2,25. En este grupo la media ha aumentado de 2,17 a 2,25, lo que supone un aumento de 0,08. La desviación típica ha descendido de 1,337 a 1,138, lo que supone un descenso de 0,199.

Podemos concluir que en nuestra investigación la parte de la cuarta hipótesis que tiene que ver con la existencia de una relación positiva entre el uso del aprendizaje cooperativo y un incremento de la preferencia por trabajar en grupos cooperativos aunque se han encontrado diferencias significativas, éstas se han debido probablemente a diferencias que ya existían antes de la investigación. De hecho, hemos visto que las valoraciones iniciales eran muy diferentes entre el grupo control y el grupo experimental 1. Además, en el grupo experimental 1 no se han producido cambios, por lo que no se aprecian diferencias significativas. Por todo ello, parece que los alumnos que han tenido la oportunidad de trabajar en grupos cooperativos prefieren esa forma de trabajo dentro del aula en comparación que otras formas de trabajo (individual o competitivo), pero no se podría afirmar que el hecho de haber trabajado de forma cooperativa haya producido cambios significativos, por lo que debemos rechazar la hipótesis que establecía una relación entre el uso del aprendizaje cooperativo y la actitud de preferencia a trabajar en grupos.

6.2.5.2 Resultados sobre la relación entre la variable aprendizaje cooperativo y la valoración de autopercepción de mejora en el aprendizaje al trabajar en grupos cooperativos

Para evaluar la relación que se establece entre el aprendizaje cooperativo y la valoración de autopercepción de mejora en el aprendizaje al trabajar en grupos cooperativos se añadió a la prueba de evaluación pretest y postest un ítem que hacía referencia a la percepción de mejora que sentía el alumno a trabajar de en grupos cooperativos con sus compañeros, ofreciendo

cuatro alternativas que indicaban la valoración de mayor a menor gradualmente (mucho, bastante, poco y nada).

Las valoraciones como “mucho” han presentado diferentes tendencias según el grupo de investigación, así en el grupo control se han mantenido estables, en el grupo experimental 1 han descendido más de un 10%, y en el grupo experimental 2 han aumentado muy ligeramente. Las puntuaciones como “bastante” han aumentado tanto en los dos grupos experimentales, mientras que en el grupo control se han mantenido estables. Las valoraciones como “poco” han descendido tanto en el grupo control como en grupo experimental 2, y se han mantenido sin valoraciones en el grupo experimental 1 (0%). Las valoraciones como “nada” han aumentado tanto en el grupo control (de un 25% a un 33,3%) como en grupo experimental (de un 8,3% a un 12,5%), mientras que se ha mantenido sin valoraciones en el grupo experimental 1 (0%).

Después de analizar estadísticamente los datos podemos concluir que no existen diferencias significativas entre las muestras comparadas.

Al comparar las medias hemos encontrado que después del tratamiento la mayor media de valoraciones se obtuvo en el grupo experimental 1, con un 2,63. Sin embargo hay que señalar que esta media ha descendido con respecto a la medición inicial, puesto que entonces había sido de 2,75 y ha pasado a 2,63, lo que supone un descenso de 0,12. La desviación típica en este grupo se ha mantenido baja aumentando muy ligeramente en el postest, de 0,447 a 0,500, lo que supone un aumento de 0,003. Por tanto en este grupo, aunque siguen valorando bastante positivamente que aprenden más cuando trabajan en grupos cooperativos, la tendencia ha sido hacia valoraciones un poco más negativamente después de la experiencia de haber trabajado en grupos cooperativos.

El siguiente grupo que obtiene mejor media en el postest es el grupo experimental 2, con una media de 2,50. Este grupo ha aumentado su media desde el pretest, pasando de un 2,33 a 2,50, lo que supone un aumento de 0,17. La desviación típica en este grupo era mayor que en el grupo

experimental 1, aunque descendió ligeramente en el postest, de 0,985 a 0,905, lo que supone un descenso de 0,08. Por tanto, en este grupo la tendencia ha sido realizar valoraciones más positivas después de la experiencia de haber trabajado en grupos cooperativos, aunque existe mayor divergencia de valoraciones entre los miembros del grupo.

El grupo control ha resultado el que menor media en el postest, con un 1,83. Además la tendencia ha sido negativa, puesto que en el pretest habían obtenido una media mayor, pasando de 1,92 a 1.83, lo que supone un descenso de 0,09. Por otra parte, la desviación típica es la mayor de todos los grupos de la investigación, incluso aumentando en el postest, de 1,311 ha aumentado a 1,403, lo que supone un aumento de 0,092. Como conclusión podemos decir que en este grupo aunque no estuvo trabajando de forma cooperativo, su percepción es que aprenderían menos si trabajaran con otros compañeros de forma cooperativa.

Por tanto, también debemos rechazar la hipótesis que establecía una relación entre el aprendizaje cooperativo y el aumento de una percepción sobre el incremento del rendimiento al trabajar en grupos cooperativos, puesto que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque en uno de los grupos experimentales, el grupo experimental 2 se produjo un aumento en las valoraciones sobre esta variable después de haber tenido la experiencia de trabajar de forma cooperativa durante los meses de la investigación.

6.3 Conclusiones finales

Esta Tesis Doctoral tenía como objetivos generales, por un lado, el estudio de la posible existencia de una relación entre el uso del aprendizaje cooperativo y el aumento del rendimiento académico, centrado en el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera en alumnos de segundo ciclo de primaria, y por otro lado, el estudio de la posible existencia de una relación entre una mejor valoración de determinadas actitudes, hacia la

escuela, la case, la lengua inglesa y la asignatura, y el trabajo en grupo, y el trabajo en grupos cooperativos en la asignatura de lengua inglesa.

Los resultados en general no han resultado ser aquellos que esperábamos, en parte, debido a las características de las muestras, y, por otra parte, debido al limitado tiempo de dedicación de estos alumnos trabajando cooperativamente.

Como se ha señalado, las muestras presentaban una excesiva heterogeneidad entre ellas, así, había grupos con puntuaciones extremas en ellas, lo que significaba que había miembros con un nivel muy alto, y, por contra, miembros con un nivel muy bajo. Este factor de entrada ha sido determinante para haber obtenido estos datos tan difíciles de comparar entre las diferentes muestras.

Además, hemos observado que había un grupo experimental en particular que partía de un nivel muy alto, tanto en las puntuaciones de rendimiento como en las valoraciones de las distintas actitudes, debido a lo cual resultaba difícil que se pudiera producir un incremento tanto en el rendimiento como en las valoraciones. De hecho, hemos observado como este grupo en ocasiones ha obtenido peores resultados y valoraciones en la prueba final de la investigación.

Pero tal vez el factor que más ha contribuido a que nuestros resultados no hayan sido estadísticamente significativos ha sido, como ya se ha dicho, el hecho de que también el grupo control mejoró sus resultados entre el pretest y el posttest, lo que no es habitual que ocurra.

Con respecto a la duración de la investigación, debemos resaltar que el tiempo que ha durado la investigación ha sido escaso para este tipo de estudios, por ello los resultados tampoco han podido verse influidos por el tratamiento, en este caso, el uso del aprendizaje cooperativo. Además, el número de horas en las que los alumnos trabajaban de forma cooperativa a la semana resultaba muy limitado en comparación con el número de horas en

total que los alumnos están en el centro, así, los alumnos que trabajaron de forma cooperativa sólo lo hicieron durante las horas de la asignatura de lengua inglesa, lo que suponía sólo tres horas semanales, en comparación con las 25 horas escolares semanales.

Así, tras haber analizado los datos estadísticamente afirmar que no hemos sido capaces de demostrar las hipótesis de las que partíamos, ni con respecto al rendimiento, ni con respecto a las actitudes evaluadas.

Al profundizar sobre los resultados podemos extraer algunas conclusiones.

Para empezar, el rendimiento académico en la asignatura de inglés no se ha visto influido significativamente por el uso del aprendizaje cooperativo. Así, al realizar la comparación entre las muestras hemos visto que en todos los grupos ese rendimiento aumentaba, pero el incremento no resultaba significativo entre unos grupos y otros. Sin embargo, el grupo experimental 2 ha obtenido un incremento interesante, y, es por ello, ha experimentado diferencias significativas al comparar sus puntuaciones entre la prueba de evaluación inicial y la prueba de evaluación final.

Con respecto a las distintas partes de que constaba la prueba de rendimiento, se ha comprobado que en las partes de expresiones y vocabulario no hay cambios significativos. Es más, en algunos grupos se producen peores puntuaciones. Lo que indica que al final del curso estos conocimientos no se han trabajado lo suficiente puesto que se algunos alumnos ya no los recuerdan tan bien como al inicio de la investigación. Sin embargo, en la parte que correspondía a estructuras gramaticales se han encontrado diferencias dentro de todos los grupos entre la prueba de evaluación inicial y final, lo que indica que todos han mejorado significativamente, pero estas diferencias no son significativas al comparar entre grupos, por ello, al mejorar tanto los alumnos del grupo control como de los grupos experimentales, no se puede concluir que estos cambios hayan sido debidos a los efectos del uso de la técnica de trabajo en grupos cooperativos, puesto que también mejoraron los alumnos que no

trabajaron de esta manera. No obstante, el grupo que mayor incremento ha obtenido en esta parte corresponde a uno de los grupos experimentales.

En cuanto a las valoraciones en las diferentes variables sobre actitudes que se estudiaron, tampoco hemos podido concluir, que se hayan producidos cambios en las valoraciones de las actitudes de los alumnos por causa del uso del aprendizaje cooperativo, por lo que también hemos tenido que rechazar la hipótesis de que pudiera existir alguna relación entre estas variables y el trabajo en grupos cooperativos. Si bien es cierto que los grupos experimentales son los que mejores valoraciones han presentado en todas las actitudes medidas, tan bien hay que señalar que ya al inicio de la investigación presentaban unas valoraciones muy altas, sobre todo uno de los grupos experimentales. Además, en algunas variables, como el gusto por la lengua inglesa y por la asignatura de lengua inglesa, el mayor incremento de las valoraciones lo ha experimentado el grupo control, por tanto, estos cambios nada tienen que ver con el aprendizaje cooperativo, puesto que en este grupo no se trabajó de esta forma, y por tanto, se deberán a otros factores.

Ahora bien, aunque los resultados cuantitativos no han resultado satisfactorios, se han producido una serie de resultados cualitativos que debemos destacar.

Por una parte, los profesores colaboradores han valorado muy positivamente la experiencia de haber trabajado de forma cooperativa. Según ellos, los alumnos estaban mucho más concentrados en las tareas que se proponían, el clima de clase ha mejorado considerablemente puesto que los alumnos han desarrollado los lazos que tenían entre ellos y han creado nuevas relaciones de amistad. Esta forma de trabajo permite una mayor sociabilidad del alumno dentro del aula, y, por tanto, una mejora de la calidad de las relaciones sociales que establece con sus compañeros. Los conflictos y las disputas entre alumnos han experimentado un descenso. Este mejor ambiente se ha trasladado a otros ámbitos de la vida escolar, como, por ejemplo, a la hora del descanso en el patio.

Los alumnos, en general, han disfrutado de haber trabajado en grupos cooperativos. Lo han encontrado más motivante que el trabajo individual, además, el hecho de tener el apoyo de sus compañeros y la responsabilidad que les era encomendada para las tareas, les ha permitido adquirir una mayor confianza en sí mismos, mayor independencia y autonomía.

Con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa, los alumnos que han trabajado de forma cooperativo han tenido muchas más oportunidades para practicar de forma oral la lengua, puesto que se animaba a los alumnos a utilizar la lengua inglesa al máximo en sus deliberaciones de grupo y en las explicaciones que los alumnos daban a sus compañeros y al resto de la clase. Por tanto, el aumento de la interacción de los alumnos ha posibilitado una mayor práctica de la lengua, puesto que ahora la interacción no se reduce al eje profesor-alumno, sino que una gran parte del tiempo de clase se produce el tipo de interacción alumno-alumno, que permite mucha más práctica por parte de cada alumno y más oportunidades de resolver dudas, puesto que tienen una red de apoyo para resolverlas.

En general, aunque los datos que se han obtenido no han sido los que se esperaban, se puede considerar que el estudio que se ha realizado resulta muy interesante, puesto que ha sido una primera aproximación al aprendizaje cooperativo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnos de educación primaria, lo que ha permitido conocer las dificultades que puede conllevar un estudio de estas características en el ámbito escolar, aunque también ha sido una experiencia positiva y un aprendizaje tanto para el investigador como para los profesores colaboradores, lo que puede permitir el desarrollo de otros estudios más completos en el futuro.

6.4 Limitaciones de la investigación

6.4.1 Limitaciones relacionadas con la muestra

La muestra con la que se ha realizado la investigación científica ha presentado unas características que no resultaban las más idóneas para nuestro estudio. La elección de estas muestras se ha debido fundamentalmente a su disponibilidad y al entusiasmo por colaborar por parte de los profesores responsables. Debido a mi situación profesional he tenido que seleccionar a estos profesores colaboradores, que por su formación y experiencia les hacían los mejores candidatos para este estudio.

Pero como hemos podido comprobar, las muestras presentan problemas para la comparación:

- Por un lado, el número de alumnos de cada grupo no es homogéneo, así dos grupos cuentan con 12 alumnos y el tercer grupo tiene 16 alumnos.
- Otro problema han sido la gran heterogeneidad de las muestras, como hemos visto, las diferencias dentro de los grupos eran considerables, y, en especial, en el grupo control había un importante número de puntuaciones extremas, así, mientras unos alumnos tenían un nivel muy bajo otros tenían un nivel muy alto.
- Además, el nivel inicial del grupo experimental 1 era muy alto en las pruebas de rendimiento, lo que dejaba poco margen de mejora, hemos comprobado que había descendido en algunas partes de la prueba, debido a otras variables ajenas a la investigación.
- Asimismo, las valoraciones de las actitudes en el grupo experimental 1 también han resultado muy altas desde el comienzo de la investigación, por lo que era difícil que se produjeran cambios en sentido positivo.

Por otra parte, hay que tener en cuenta algunos beneficios de haber escogido estas muestras:

- Los alumnos y los profesores, en su mayor parte, estaban muy motivados para colaborar en la investigación.
- Los profesores responsables de los grupos experimentales tienen una formación y una experiencia profesional que los hace muy adecuados para el trabajo en grupos cooperativos.
- La muestra de alumnos resulta muy interesante puesto que abarca alumnos de diferentes entornos socioculturales tanto urbanos como rurales.
- El grupo experimental 2 resulta especialmente relevante ya que es una muestra de alumnos de un colegio unitario, lo que significa que los alumnos de distintas edades están acostumbrados a colaborar y ayudarse entre ellos, compartiendo con el profesor tareas de formación a los más pequeños, lo que no deja de ser un tipo de aprendizaje cooperativo aunque constituido de forma menos formal.
- También quiero resaltar el componente inclusivo del aprendizaje cooperativo, puesto que sobre todo en el grupo experimental 2, y algunos del grupo experimental 1, existían algunos alumnos que al ser extranjeros tenían más dificultades de integración, y que gracias al uso de esta técnica han mejorado mucho su relación con el resto de los compañeros.

6.3.2 Limitaciones relacionadas con el procedimiento

Hemos señalado que existía una predisposición positiva a trabajar de forma cooperativa por parte de los profesores responsables, aunque también han encontrado ciertas dificultades en el momento de su puesta en marcha.

Por una parte, la investigación tuvo que comenzar al principio del segundo trimestre del curso escolar. Ello supuso que los alumnos habían

estado trabajando los tres primeros meses del año de una manera diferente, en muchos casos de forma individual y en otras incluso competitiva, por ello el cambio hacia formas de trabajo cooperativa resultó al principio difícil. Hubo un periodo de adaptación para poder trabajar en grupos cooperativos, puesto que los alumnos no estaban acostumbrados ni entrenados para ello. Este factor puede haber condicionado en cierta parte los resultados. Como hemos visto para obtener los máximos resultados utilizando el aprendizaje cooperativo es necesario haber desarrollado un entrenamiento previo con los alumnos.

En algunos casos excepcionales, los profesores tuvieron que alterar la composición de los grupos cooperativos para lograr una mejor integración de alguno de los miembros. Al trabajar en grupos cooperativos se recomienda que los grupos permanezcan sin cambios durante largos periodos de tiempo. Sin embargo, en cierta medida, debido a la falta de experiencia de los alumnos para trabajar de esta manera, se tuvo que alterar la composición de los grupos después de un tiempo debido a que se estaban produciendo algunos problemas entre algunos alumnos. Sin embargo, después de realizar estos cambios excepcionales ya no se han producido más imprevistos.

Además, hay que tener en cuenta que los alumnos sólo trabajaron de forma cooperativa en una asignatura que se imparte tres horas semanalmente, durante 4 meses, lo que resulta un tiempo demasiado limitado como para poder observar cambios sustanciales en el rendimiento o en las actitudes. Como ya se ha comentado en el capítulo dedicado al aprendizaje cooperativo, los estudios suelen tener una duración mínima de un año y los alumnos trabajan todo las horas de clase en forma cooperativa. Nosotros en nuestro estudio tuvimos que adaptarnos a las circunstancias en las que se produjo la investigación, debido a que por motivos de organización no se pudo comenzar el estudio al principio de curso como hubiera sido deseable, sino que tuvimos que esperar hasta el comienzo del segundo cuatrimestre.

6.4.3 Limitaciones relacionadas con los instrumentos

Entendemos como limitaciones relacionadas con los instrumentos a aquellas que tienen que ver con el instrumento de evaluación. Respecto a la prueba de evaluación, podemos distinguir dos partes claramente diferenciadas: de un lado la parte de rendimiento y de otro la parte de actitudes.

Las limitaciones que hemos encontrado en la prueba de rendimiento tienen su origen en las diferentes partes de que constaba la prueba. Por una parte existen limitaciones con respecto al grado de dificultad de la prueba y por otra parte al objeto de medición.

Recordamos que la prueba de rendimiento estaba en tres partes que no estaban diferenciadas de forma explícita, éstas eran: la parte de expresiones, la parte de vocabulario y la parte de estructuras gramaticales. En general hemos comprobado que la parte de expresiones tenía una dificultad media-baja, que la parte de vocabulario tenía una dificultad muy baja en general, y sin embargo que la parte de estructuras gramaticales presentaba un grado de dificultad medio-alto. Por tanto, los alumnos encontraban unas partes muy fáciles o fáciles, y sin embargo otras bastante más difíciles. Quizás estos cambios en los grados de dificultad hayan influido en los resultados de las pruebas, haciendo que algunos alumnos se centraran en las partes más fáciles, y no se esforzaran lo suficiente en la resolución de las partes más complicadas y que requerían mayor concentración.

Además, en las partes de expresiones y de vocabulario al resultar excesivamente sencillas para muchos de los alumnos no se produjeron diferencias significativas en el rendimiento entre el pretest y el postest, puesto que el margen de mejora era mínimo. Sin embargo, en donde hemos comprobado que se han producido diferencias significativas ha sido en la parte de estructuras gramaticales, y aunque presentaba mayor dificultad, hemos visto como en todos los grupos ha habido una mejora de las puntuaciones y en especial en el grupo experimental 2, donde se ha conseguido un aumento notable.

Ahora bien, como se ha señalado antes, también hemos considerado que se existen limitaciones con respecto al objeto de medición. Nuestro propósito era evaluar si el aprendizaje cooperativo influye en el rendimiento del aprendizaje de la lengua inglesa en alumnos de primaria. Para conseguir nuestro objetivo tenemos que explicar qué entendemos por rendimiento de aprendizaje de una lengua, y, por otro lado, justificar que nuestra prueba de medición va a medir justamente lo que pretendemos.

El aprendizaje de una lengua implica la adquisición de los componentes de la misma y la competencia en las distintas habilidades que permiten emplear la lengua con un grado de comunicación adecuado. En la prueba de evaluación nos hemos centrado solamente en una serie de aspectos estructurales de la lengua. Estos aspectos hacían referencia a expresiones del idioma (sobre el tiempo y la hora), a vocabulario (de profesiones, y alimentos) y a estructuras gramaticales (de capacidad o habilidad, comparaciones, preferencias y uso de la negación). Si bien estos componentes de la lengua son partes de la estructura del idioma, tan bien es cierto que para realizar la prueba los alumnos debían poner en práctica la competencia relacionada con la comprensión escrita, es decir, la adecuada comprensión lectora de un texto con el fin de poder elegir la respuesta correcta. Además, hay que tener en cuenta que la competencia que más se desarrollan a través del aprendizaje cooperativo tienen que ver con la expresión oral, puesto que se incrementa muy considerablemente las oportunidades para interactuar entre los alumnos y así poder practicar la lengua oral, sin embargo, la prueba de rendimiento no tenía en cuenta esta competencia, y por tanto, no fueron evaluados los cambios que se produjeron a nivel de la expresión oral. Por tanto, aunque el rendimiento que se está evaluando no abarca todos los componentes y competencias que conforman el aprendizaje de una lengua, se puede afirmar por otra parte, que sí implican algunos componentes importantes de la lengua. Como conclusión se puede considerar que la prueba evaluaba el rendimiento de una parte considerable del aprendizaje que el alumno realiza en el aula, aunque otras partes no fueron evaluadas, lo que más adelante se propondrá como futuras líneas de investigación.

Finalmente, debemos considerar las limitaciones que puede tener la medición de las actitudes de los alumnos a través de la prueba que se empleó. Las actitudes fueron evaluadas a través de una serie ítems o preguntas que venían agregados después de la prueba de rendimiento. Los ítems hacía referencia a tres temas fundamentales: por un lado, la preferencia por ir al colegio y el disfrute dentro del aula, por otro, la preferencia por la lengua inglesa en general y por la asignatura en particular y la autopercepción de aprendizaje de la lengua inglesa, y, por último, los ítems relacionados con la preferencia a trabajar en grupo y la autopercepción de mayor aprendizaje a través del trabajo en grupo.

Las limitaciones que pueden tener estos ítems pueden ser: por un lado, a la forma en que se redactó la pregunta, y, también por causa de lo anterior, al objeto de medición.

Los ítems fueron redactados con la intención de conocer diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje que realizan los alumnos.

- Así, nos interesaba conocer cómo valoraban el placer que sentían los alumnos por venir al colegio y por trabajar en clase
- Además, se quería saber cómo valoraban su preferencia por la lengua inglesa en general y por la asignatura en particular.
- Asimismo, se introdujo un ítem para conocer la percepción que tenían los alumnos de su propio progreso en el aprendizaje de la lengua inglesa
- Por último, se les preguntó por el placer que sentían al trabajar en grupo y su propia percepción del progreso que realizaban en el aprendizaje al trabajar en grupo.

El mayor inconveniente que encontramos es que los ítems están redactados de forma muy general, por lo que puede resultar más difícil relacionarlos con los efectos del aprendizaje cooperativo. No obstante, esta forma de realizar las preguntas perseguía que los enunciados fueran simples y sencillos de entender por parte de los alumnos.

Otro problema añadido, es la validez de las respuestas que los alumnos dan a este tipo de preguntas de actitudes, puesto que en la edad que tienen los alumnos las capacidades de razonamiento se están desarrollando, así los más mayores serán capaces de reflexionar sobre su trabajo, autoevaluarse y conocer sus hábitos de trabajo, pero puede que los alumnos más jóvenes todavía encuentren algunas dificultades para realizar un análisis crítico sobre el progreso de su propio aprendizaje. Por ejemplo, a las preguntas en las que se pide su propia opinión sobre el nivel de aprendizaje que están realizando de la lengua inglesa y el nivel de aprendizaje que adquieren al trabajar en grupos puede que algunos alumnos todavía no sean capaces de realizar una reflexión profunda y crítica sobre su propio progreso. Por ello, debemos ser cautos a la hora de establecer conclusiones definitivas a partir de las respuestas que nos han proporcionado.

6.5 Futuras líneas de investigación

A partir de esta investigación nos surgen nuevos interrogantes que pueden conducir a futuras investigaciones que aquí se presentan como futuras líneas de investigación.

Por una parte hemos comprobado que el aprendizaje cooperativo fomenta sobre todo la interacción oral de los grupos cooperativos, por lo que podría resultar interesante que se realizara un estudio sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

También consideramos que otra de las líneas de investigación podría esta encaminada a estudiar el tipo de actividades cooperativas adaptadas al aprendizaje de lenguas que pueden producir mejores resultados en el rendimiento, y hacer una descripción de las características y componentes que las hacen particularmente interesantes para su aplicación práctica en el aula.

Además, hemos comprobado que el clima afectivo ha mejorado a través del uso del aprendizaje cooperativo, lo que amplía extensamente las posibilidades de estudio en el aula.

Por un lado, sería interesante conocer los factores que determinan las dinámicas de los grupos al trabajar de forma cooperativa, relacionado con cuestiones de liderazgo, responsabilidad compartida, desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, etcétera.

Otro tema interesante sería el grado de inclusión de los alumnos con peores niveles de rendimiento o con determinadas características físicas o psíquicas a través del uso del aprendizaje cooperativo, y su evolución tanto a nivel académico como socio-afectivo en el grupo.

Por último, otra línea de investigación que sería de máxima importancia es el estudio del desarrollo de las habilidades sociales a través del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que conocemos que se el aprendizaje cooperativo puede favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, pero todavía no se han llevado a cabo suficientes estudios que relacionen esta variable con el desarrollo de esta técnica en la clase de aprendizaje de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelló, Ch. y Martín, J.M. (2000). "¿Quién se ocupa de desarrollar el discurso pedagógico en L2?" *Actas de las XV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del inglés*. GRETA. Elt 1999. A Space Odyssey.241-253.
- Abercrombie, M. L. J. (1979). *Aims and Techniques of Group Teaching*. Guildford. Society for Research into Higher Education.
- Aguar, N. y Breto, C. (2006). "Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela", en Abad, M. y Benito, M.L. (coords.). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza. Egido Editorial. 363-422.
- Aitchison, J. (1999). *Teach yourself linguistics*. London. Hodder and Stoughton.
- Aljaafrech, A. y Lantolf, J.P. (1994). "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development". *The Modern Language Journal*. 78. 465-483.
- Almarza, M. A. (2001). "Classroom management: La organización del trabajo en grupo en el aula de idiomas". *Actas de las II y III Jornadas de EE.OO.II. de Andalucía Córdoba 1999 y Ronda 2000*. Jaén. Asociación de Profesorado de EE.OO.II de Andalucía.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). "Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking". *Psychology Today*, 8. 43-59.
- Aronson, E., y Osherow, N. (1980). "Cooperation, prosocial behaviour, and academic performance". L. Bickman (Ed.). *Applied social psychology annual*, 1. Beverly Hills, Sage.163-196.
- Asch, S.E. (1968). *Psicología Social*. Madrid. Eudeba (original, 1952).

- Asher, J. J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *The Modern Language Journal*, 53. 3-17.
- Asher, S.R. y Gottman, J.M. (Eds.) (1981). *The development of children's friendship*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Ausubel, D.P. (1978). *In defense of advance organizers: A reply to the critics*. Review of Educational Research, 48. 251-257.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View..* New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Bajtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin. University of Texas Press.
- Barba, J.J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). "El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil". *Revista de Docencia Universitaria*, 10. 123-144.
- Bargh, J. A., y Schul, Y. (1980). "On the cognitive benefits of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 72. 593-604.
- Barthes, R. (1967). *Elements of semiology*. Nueva York. Hill & Wang (original 1964).
- Bassano, S. y Christison, M. (1988). "Cooperative learning". *TESOL Newsletter*, XXII.2.
- Bennett, N. y Dunne, E. (1991). "The nature and quality of talk in cooperative classroom groups". *Learning and Instruction*, 1. 103-118.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C. y Stevahn, L. (1991). "Cooperative Learning: Where Heart Meets Mind". *Educational Connections*.

- Berajano, Y. (1987). "A cooperative small-group methodology in the language classroom". *TESOL Quarterly*, 21/3. 1-5.
- Berajano, Y. (1994). "An integrated groupwork model for the second-language classroom". En Sharan, S. (ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, Connecticut. Greenwood Press.
- Becker, H. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL. Northwestern University Press.
- Beger, P. L. y Luckman, T. (1988): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Berk, L. (1997). *Child development*. Illinois. Allyn & Bacon.
- Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona Ediciones Gustavo Gili.
- Blanco, A. (1988). *Las cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid. Morata.
- Bower, S. (1960). *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield. Thomas.
- Brewster, J. (1992). *Teacher education for language across the curriculum in English Language*. Vienna. British Council.
- Brown, D. (1954). "Factors affecting social acceptance of high school students". *School Review*, 62. 151-155.
- Bruffee, K. (1995): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore y Londres. The John Hopkins University Press.
- Bruner, J.S. (1974). *Toward a Theory of Instruction*. Mass. Harvard University Press.

- Bruner, J.S. (1981). "De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica". *Monografías de infancia y aprendizaje*. 133-165.
- Bruner, J. S. (1984). "Juego, pensamiento y lenguaje". En LINAZA comp. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Bybee, R. y Gee, E. (1982). *Violence, values and justice in the schools*. Boston. Ally and Bacon.
- Byrne, Brian. 1991. "The role of phonological awareness in reading acquisition." *Australian Journal of Reading*. 14, 2. 133-139.
- Canto, J. M. (1998). *Psicología de los Grupos. Estructura y procesos*. Málaga. Algibe.
- Carabaña, J. y et al. (1978). *Igualdad de oportunidades*. Madrid. INCIE.
- Carey, J. W. (1989). *Communication as culture*. Boston. Unwin Hyman.
- Cartledge, G. y Milburn, J. (1978). "The case for teaching social skills in the classroom: a review". *Review of Educational Research*, 1. 133-156.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton. Editado en español como: *Estructuras sintácticas*, Madrid, Aguilar, 1971.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970.

- Christison, M. A. (1990). "Cooperative learning in the EFL classroom". En Kral, Th. (Ed). *Teacher Development. Marking the Right Moves*. Washington D.C. English Teaching Forum.
- Coelho, E. (1992). "Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum". En Kessler, C. (Ed). *Cooperative Learning Methods*. Westport, Connecticut. Greenwood Press.
- Coelho, E.L., Winer, L. y Olsen, J. W. B. (1989). *All Sides for the Issue. Activities for Cooperative Jigsaw Groups*. New Jersey. Alemany Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28. 119-138.
- Cook, V. y Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Mass. Blackwell.
- Cowen, E. L., Dorre, D., Clarfield, S., Kreling, B., McWilliams, S. A., Pokracki, P., Pratt, D. M., Terrell, D. y Wilson, A. (1973). "A quick screening device for early indentification of school maladaptation". *Journal Community Psychology*, 1. 12-35.
- Crandall, J. A. (1999)."Cooperative language learning and affective factors". En J. Arnold (Ed.). *Affective Factors in Language Learning*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- Crandall, V.C., Katkovsky, OE. y Crandall, V. J. (1965). "Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child developepoment*, 36. 91-109.
- Crismore, A. y Salim, S.F.B.S. (1997). "Collaborative learning in Malaysian postsecondary classrooms". *TESOL Journal*, 7/2. 15-21.

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Dansereau, D.F., O'Donnell, A. M. y Lambiotte, J.G. (1988). *Concept maps and scripted peer cooperation: Interactive tools for improving science and technical education*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans, LA.
- Debolt, V. (1994). *Write! Cooperative Learning & Writing Process*. California. Kagan Cooperative Learning.
- Deutsch, M. (1949a). "An experimental study of the effects of cooperation and competition upon Group processes". *Human Relations*, 2. 199-232.
- Deutsch, M. (1949b). "A theory of cooperation and competition". *Human Relations*, 2. 129-152.
- Deutsch, M. (1962). "Cooperation and trust: Some theoretical notes". En M.R. Jones (Ed.). *Nebraska symposium on motivation (275-319)*. Lincoln, NE. University of Nebraska Press.
- DeVries, D. y Edwards, K. (1973). "Learning games and students teams: Their effects on classroom process". *American Educational Research Journal*, 10. 307-318.
- DeVries, D. y Slavin, R.E. (1978). "Teams-games-tournament: An effective task and reward structure in the elementary grades". *Journal of Research and Development in Education*, 12. 28-38.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). "Psicología social de la educación". En J. Mayor (Dir.) *Sociología y Psicología Social de la educación*. 54-76. Madrid. Anaya.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Domingo, J., Martínez, H., Giraldo, B., y Benítez, R. (2004): "Algunos de los roles más habituales de los estudiantes en los grupos cooperativos", En *Actas de la 4ª Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Dunkin, M.J. y Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York, Holt. Rinehart and Winston.
- Dunnington, M.J. (1957). "Behavioural differences of sociometric status grupos in a nursery school". *Child Development*, 28. 103-111.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12. 26-46
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Horme-Paidós.
- Erikson (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Ferguson, C.A. (1964). "Baby talk in six languages". *American Anthropologist*, 66. 103-114.
- Dominguéz, G., Prieto, J.R., Álvarez, F. J. (2012). "El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria". *Revista de Docencia Universitaria*, 10. 239-255.

- Furman, W. (1977). "Friendship selections and individual peer interactions: A new approach to sociometric research". Trabajo presentado al encuentro bianual de la *Society for Research in Child Development*. New Orleans.
- Gaviria, E., Cuadrado, I. y López, M. (coordinadoras). (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Sanz y Torres. Madrid
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, Características y Técnicas*. Madrid. CCS.
- Geier, C.S. y Bogner, F.X. (2011). "Learning at workstations. Students' satisfaction, attitudes towards cooperative learning and intrinsic motivation". *Journal for educational research online* 3, 2. 3-14
- Goldstein, J.M., Tsuang, M.T. y Faraone, S.V. (1989). "Gender and schizophrenia: Implications for understanding the heterogeneity of the illness". *Psychiatry Research*, 28. 243-253.
- Gómez, C. (1998). "El patio dentro del aula". En *Cuadernos de Pedagogía*, 226. Barcelona
- Gómez, L. y Canto, J. M. (1997). *Psicología Social*. Madrid. Pirámide.
- Good, T. L., Brophy, J. (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. 5 edición. México. McGraw-Hill.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total". En L. MOLL (comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación*. Bs. As. Aique. 263-292.
- Graves, N.B. y Graves, T. D. (1985). "Creating a cooperative learning environment: An ecological approach". En Slavin, R. Y cols. (Eds.).

Learning to cooperate, cooperating to learn. New York. Plenum Press. 403-436.

Greenwood, C. R., Walker, H. M. Y Hops, H. (1977). "Some issues in social interaction/withdrawal assessment". *Exceptional Children*, 43. 490-499.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa.

Gronlund, N. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York. Harper.

Gunderson, B. y Johnson, D.W. (1980). "Building positive attitudes by using cooperative learning groups". *Foreign Language Annals*, 13. 39-46.

Guinourd, D. E. y Rychlak, J. F. (1962). "Personality characteristics of socially accepted, socially neglected and socially rejected junior high school pupils. En Seidman, J. (Ed.). *Education for mental health*. New York. Cromwell.

Hall, R. H., Rocklin, T. R., Dansereau, D. F., Skaggs, L. P., O'Donnell, A. M., Lambiotte, J. G., y Young, M. D. (1988). "The role of individual differences in the cooperative learning of technical material". *Journal of Educational Psychology*. 80. 172-178.

Halliday, M.A.K. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow. Pearson Education Ltd.

Harper, G. F. (1976). "*Relationship os specific behaviors to the academic achievement and social competence of kindergarten, first and second grade children*" (Tesis Doctoral). Kent State University.

- Hartup, W. W. (1978). "Children and their friends". En McGurk, H. (Ed.), *Issues in childhood social development*. Cambridge. Methuen.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. y Charlesworth, R. (1967). "Peer reinforcement and sociometric status". *Child Development*, 38. 1017-1024.
- Hegarty, S. (1994). "Quality of Life at School". En D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA. Brookline Books.
- Hertz-Lazarowitz, R. y Zelniker, T. (1995). Cooperative learning in the Israeli context: Historical, educational and cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 23. 267-285.
- High, J. (1993). *Second Language Learning through Cooperative Learning*. California. Kagan Cooperative Learning.
- Hockett, C.F. (1965). *A course in modern linguistics*. Nueva York. Macmillan. [Curso de lingüística moderna. Buenos Aires. Editorial Universitaria. 1971].
- Horowitz, F. (1962). The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among 4th, 5th, and 6th grade children. *Journal of Abnorm. And Social Psychology*, 65. 212
- Huber, G.L. (1995). Cooperative learning in German Schools. *International Journal of Educational Research*, 23. 201-211.
- Hulett, J. E., Jr. (1964). "Communication and social order: The search for a theory". *Audio-Visual Communication Review*, 12. 458-468.
- Hulit, L. M. y Howard, M. R. (1997). *Born to talk: An introduction to speech and language development*. Boston. Allyn & Bacon.

- Hymes, D. H. (1972). "Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events". En P.P. Giglioli (Ed.). *Language and social context: Selected readings* (pp. 21-44). Baltimore. Penguin.
- Íñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona. UOC.
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S. y Wheeler, E. (1996). "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English". *TESOL Quarterly*, 30. 253-280.
- Jacobs, G. M. (1988). "Co-operative goal structures: A way to improve group activities". *ELT Journal*, 42/2. 97-101.
- Jacobs, G. M. (1998). "Cooperative learning or just grouping students: The differences makes a difference". En Renandya, W. y Jacobs, G. M. (Eds.). *Learners and Language Learning*. Singapore. SEAMEO Regional Language Centre.
- Jacobs, G. M., Gilbert, CC., Lopriore, L., Goldstein, S. y Thiragarajali, R. (1997). "Cooperative learning and second language learning: FAQs". *Perspectives/TESOL-Italy*, 23/2. 55-60.
- Jacobs, G. M., Power, M. P. y Wan Inn, L. (2002). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning. Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks, California. Corwin Press.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. La Haya. Mouton. Trad, esp. (1973) *Fundamentos del lenguaje*. Madrid. Ayuso.
- Jin, Y. (2012). "The research of cooperative learning in college english class under chinese context". *Journal of Hebei United University (Social Science Edition)*, 2.

- Johnson, D. W. (1975). "Cooperativeness and social perspective taking". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31. 241-244.
- Johnson, D. W. y Ahigren, A. (1976). "Relationship between students attitudes about cooperative learning and competition and attitudes toward schooling". *Journal of Educational Psychology*, 68. 92-102.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. Trad. Esp. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires. Aique.
- Johnson D. W., y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1997). *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1998). "Cooperative learning, values and culturally plural classrooms". En Leicester, M., Modgill, C. y Modgil, S. (Eds.). *Values, the classroom, and cultural diversity*. Londres. Cassell PLC.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Anderson, D. (1976). "Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behaviour, attitudes toward learning, and achievement". *Journal of Educational Psychology*, 68. 446-452.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E. y Roy, P. (1984). *Circles of learning. cooperation in the classroom*. Alexandria. VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Stanne, M.B., y Garibaldi, A. (1990) Impact of group processing on achievement in cooperative groups, *Journal of Social Psychology*, 130. 507 - 516.

Johnson, D. W., y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40. 843-850.

Johnson, D.W., Skon, L. y Johnson, R. (1980). « Effects of cooperative and individualistic conditions of children's problem-solving performance». *American Education Research Journal*, 92. 186-192.

Johnson, D.W., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983). "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and meta-analysis of the research". *Review Educational Research*. 53,5,54.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative Learning in the Classroom*. Putting it into Practice. London. SAGE.

Jorrín, I. M. (2009). "¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL". *REIFOP*, 12 (4). 25-37.

Jorrín-Abellán I.M., Anguita-Martínez R., Rubia-Avi B., Dimitriadis Y., Ruiz Requies, I., Marcos-García J.A., Villagrà-Sobrino S. (2007). "Lo que el ojo no ve: Un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 10-2. Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.

Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA. Kagan Publishing.

Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA. Kagan Publishing.

Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

- Kim, Y., Angerson, H. E. y Bashaw, W. L. (1968). "Social maturity achievement and basic ability". *Educational and Psychology. Meas.*, 28. 535-543.
- Kohn, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. New York, Holt. Rinehart and Winston.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- Krause, U.M., Stark, M., Mandl, H. (2009). "The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics". *Learning and instruction*, 19. 158-170.
- Krishnan, T. y Muin, B. (2010). "Effectiveness of learning together model from cooperative learning in topic renewable and non-renewable energy among year 5 Amanah pupils". *Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan*, 1.
- Kupczynski, M. A. Mundy, Goswami, J. y Meling, V. (2012). "Cooperative learning in distance learning". *Internationa Journal of Instruction*, 5. 81-90.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2001). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. University of the Basque Country.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Latane, B., Willians, K. y Harkins, S. (1979). "Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37. 822-832.

- Laughlin, F. (1954). *The peer status of sixth and seventh grade children*. New York. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- León, B. (2005). "Factores cognitivos que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. El papel de las autoverbalizaciones durante la interacción social". *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 12. 209-220.
- Léon, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". *Revista de educación*, 354. 337-339.
- León, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. (2012). "Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35. 23-36.
- Leontiev, A. y Luria, A. R. (1968). "The psychological ideas of L. S. Vygotsky". En B. B. Womán (Ed.). *Historical roots of contemporary psychology*. Nueva York. Harper and Row.
- Levine, R. A. y Campbell, D. T. (1972) *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. New York. Wiley.
- Lewis, M. M. (1936). *Infant speech*. Nueva York. Harcourt Brace.
- Lewis, M. M. (1959). *How children learn to speak*. Nueva York. Basic Books.

- Lindesmith, A. R., Strauss, A. L. y Denzim, N. K. (2006). *Psicología Social*. Madrid. CIS.
- Lippit, R. y Gold, M. (1959). "Classroom social structure as a mental health problem". *Journal of Social Issues*, 15. 40-58.
- Littlewood, W (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press. [Trad. esp.: *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press, 1998].
- Littlewood, W (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition research and Its Implication for the classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Litwak , S. E. (1977). *The use of the helper therapy principles to increase therapeutic effectiveness and reduce therapeutic resistance: Structured Learning Therapy with resistant adolescents* (Tesis Doctoral). Syracuse University.
- Lobato, C. (1998). *El Trabajo en Grupo. Aprendizaje Cooperativo en Secundaria*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- Long, M. H. y Porter, P. A. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL, Quarterly*, 19. 207-228.
- Lopriore, L. (1999). "L'apprentissage coopératif: Un défi pour les professeurs de langue". *Le Français dans le Monde*, 302. 134-140.
- Lorber, N. (1966). Inadequate social acceptance and disruptive classroom behavior. *Journal of Education Research*, 59. 360-362.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford. Oxford University Press.

- Lucero, Chiarani, Pianucci. (2003) *Modelo de Aprendizaje Colaborativo en el ambiente ACI*. CACIC.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., and Stevens, R. J. (1986). *Cooperative Integrated Reading and Comparison: Team's manual*. Baltimore. Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Mangelsdorf, K. (1992). "Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think?". *ELT Journal*, 46. 274-284.
- Manning, P. K. (1987). "Structuralism and social psychology". En N.K. Denzin (ed.). *Studies in symbolic interaction: A research annual*, 8. 93-119. Greenwich, CT. JAI.
- Marín, M., García, A. J. y Troyano, Y. (2011). "¿Aprende en Grupo el Alumnado Mayor? Aspectos Psicosociales del Aprendizaje Activo-Cooperativo". *Revista de Psicología Imed*, 2. 358-368.
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (dirs.) (2002). *Procesos psicosociales en contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Marshall, R. J. y McCandless, B. R. (1957). "A study in prediction of social behavior of preschool children". *Children Development*, 28. 149-159.
- McDonell, W. (1992a). "The role of the teacher in the Cooperative Learning classroom". En Kessler, C. (ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- McDonell, W. (1992b). "Language and cognitive development through cooperative group work". En Kessker, C (ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

- McGhee, P.E. y Crandall V.C. (1968). "Beliefs in Internal-External Control of Reinforcement and Academic Performance". *Child Development*.
- McNeill, D. (1966). "The creation of language". *Discovery*, 27. 34-38.
- Mead, G. H. (1932). *The philosophy of the present*. LaSalle, Illinois. Open Court.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago. University of Chicago Press [*Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972].
- Melero, M. y Fernández, B. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.
- Meltzer, B. N. (1972). "Mead's social psychology". En Manis, J. G. y Meltzer, B. N. (Eds.). *Symbolic interaction: A reader in social psychology*. Boston. Allyn & Bacon.
- Mérida, R. (2003). "Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil". *Revista de educación*, 331. 421-441.
- Meza, M. y Pérez. E. (2011). "Influencia del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes de inglés técnico de la USB, sede del Litoral". *Íkala*, 11-12. 32-41.
- Michelson, L. et al. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Ministerio de Educación. (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Madrid, Suiza.

Moore, S. (1967). "Correlates of peer acceptance in nursery school children". En Hartup, W. y Smothergill, W. (Eds.). *The young child: Review of research, 2.* Washington, DC. National Association for the Education of Young Children.

Moral, M.V. (2009). "La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado de Climent Giné". *Revista Iberoamericana de Educación, 51,* 277-281.

Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia.* México. Trillas.

Muma, J. R. (1965). "Peer evaluation and academic performance". *Personnel and Guidance Journal, 44.* 405-409.

Muma, J. R. (1968). "Peer evaluation and academic achievement in performance classes". *Personnel and Guidance Journal, 46.* 580-585.

Nelson-Le Gall, S. (1992). Children's instrumental help seeking: Its role in the social construction of knowledge. En Hertz-Lazarowitz, R. y Miller, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning.* New York. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge. Cambridge University Press.

- O'Connor, R. D. (1972). "The relative efficacy of modeling, shaping and the combined procedures for the modification of social withdrawal". *Journal of Abnorm. Psychology*, 79. 327-334.
- O'Donnell, A. y Dansereau, D. (1992). "Scripted cooperation in student dyads: a method for analyzing and enhancing academic learning and performance". En Hertz-Lazarowitz, R. y Miller, N (comps.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'Donnell, A., Dansereau, D., Hall, R., Skaggs, L., Hythecker, V., Peel, J. y Rewey, K. (1990). "Learning concrete procedures: effects of processing strategies and cooperative learning". *Journal of Educational Psychology*, 82. 171-177.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. y Aronoff, M. (1997). *Contemporary linguistics*. Nueva York. St. Martin's.
- O'Malley, J.M. y A.U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. C.U.P.
- Ojea, M., López Cid, G. y Fernández, E. C. (2000). "Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa*, 90. 36-38.
- Oloyede, E. O., Abedowale, O. F. y Ojo, A. A. (2012). "The Effects of Competitive, Cooperative, and Individualistic Classroom Interaction Models on Learning Outcomes in Mathematics in Nigerian Senior Secondary Schools". *ISRN Education*, 2012.
- Osguthorpe, R. y Scrugs, T. (1986). "Special education students as tutors. A review and analysis". *Research and Special Education*, 7. 15-28.

- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona. Herder.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.
- Ovejero, A. (1993). *Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar*. Libro de Comunicaciones del III Congreso de Psicología Social, I. 381-388. Santiago de Compostela.
- Ovejero, A., Moral, M.V. y Pastor, J. (2000). "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI". *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1).
- Peirce, C. S. (1960). "Elements of logic". En Hartshorne, C. y Weiss, P. (Eds.). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, 2. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- Pérez Sánchez, Antonio Miguel; López Alacid, Mari Paz; Poveda Serra, Patricia (2009). "Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008)". *Anales de documentación*, 12. 209-220.
- Perinbanayagam, R. S. (1985). *The karmic theater. Self society, and astrology in Jaffna*. Amherst. University of Massachusetts Press.
- Piaget, J. (1972). "Intellectual evolution from adolescence to adulthood". *Human Development*, 15. 1-12.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. París. PUF.
- Pica, T., Young, R., y Doughty, C. (1987). "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly*, 21.
- Pichon, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

- Pons, R. M., González-Herrero, M. E. y Serrano, J. M. (2008). "El aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido". *Anales de Psicología*, 24, 2. 253-261.
- Porterfield, D.V. y Schlichting, G.F. (1961). Peer status and reading achievement, *J. of Educational Research*, 54. 291-297.
- Póveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks. California. Sage.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.
- Pujolàs, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de educación*, 349. 225-239.
- Pujolàs, P. (2012). "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *Educatio siglo XXI*, 30,1. 89-111.
- Putnam, J. W. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Rewey, K, Dansereau, D., Dees, S., Skaggs, L. y Pitre, U. (1992). "Scripted cooperation and knowledge map supplements. Effects on the recall of biological and statistical information". *Journal of Experimental Education*, 60. 93-107.

- Roff, M. (1961). "Children social interactions and young adult bad conduct". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63. 333-337.
- Roff, M., Sells, B., Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Rué, J. (1989). "El trabajo cooperativo por grupos". *Cuadernos de Pedagogía*, 170.
- Rué, J. (1998). "El aula un espacio para la cooperación". En Mir, C. (Coord.) Casteleiro, J. M., Molina, L., Pardo, A. M., Rué, J., Torredemer, M, y Vila, I. (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó. 17-49.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Saltarelli, A., Roseth, C. y Glass, C. (2012). "Effects of Belongingness and Synchronicity on Face-to-face and Online Cooperative Learning". *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE)*. Austin, Texas.
- Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech*. New York. Harcourt.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. New York. The Philosophical Library.
- Schmuck, R. A. (1963). "Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement". *School Review*, 71. 337-359.
- Schmuck, R. A. (1966). "Some aspects of classroom social climate". *Psychology in the Schools*, 3. 59-65.

- Schutz, A. 1964. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Searle, J. R. (1970). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sears, D. A. y Pai, H. (2012). "Effects of cooperative versus individual study on learning and motivation after reward-removal". *The Journal of Experimental Education*, 82, 3. 246-262.
- Shachar, H. y Sharan, S. (1995). Cooperative learning in the heterogeneous Israeli classroom. *International Journal of Educational Research*, 23. 283-292.
- Sharan, Y. (2008). "Cooperative Learning. A diversified pedagogy for the diverse classroom". *IASCE- IAIE Conference*. University of Torino.
- Shimazoe, J. y Howard, A. (2010). "Group work can be gratifying: understanding & overcoming resistance to Cooperative Learning". *College Teaching*, 58,2. 52-57.
- Siguán, M. (1987). "El lenguaje interior". En Siguán, M. (ed.). *Actualidad de Lev. S. Vygotsky*. Barcelona. Anthropos.
- Skon, L., Johnson, D.W. y Johnson, R. (1981). "Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts. Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies". *Journal of Educational Psychology*, 73,1. 83-89.
- Slavin, R.E. (1978). Student teams and comparison among equals. Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3. 381-387
- Slavin, R. E. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México. Edamex

- Slavin, R. E. (1986). "Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom". En Feldman (Ed.). *Op cit.* 153-171.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. New Jersey. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 5. 71-82.
- Slavin, R. E., Leavey, M. y Madden, N. A. (1984). "Combining cooperative learning and individualized instruction. Effects on student mathematics achievement, attitudes and behaviours". *Elementary School Journal*, 84. 409-422.
- Slavin, R., & Kartweit, N. (1985). "Effects of whole class, ability grouped, and individualized instruction". *American Educational Research Journal*, 22, 3. 351-367.
- Slavin, R. E., Leavey, M. B., and Madden, N. A. (1986). *Team Accelerated Instruction: mathematics*. Watertown , MA . Charlesbridge.
- Smith, L. (1958). "The concurrent validity of six personality and adjustment tests for children". *Psychology Monographs*, 77.
- Soto, T., Vicente, J., Cansado, J. y Gacto, M. (2011). "El aprendizaje cooperativo aplicado a la docencia de microbiología". En *Congreso de Innovación Docente, Cartagena, 2011*. Universidad Politécnica de Cartagena. 175-184.
- Steven, G., Jacobs, G. M. y DaSilva, A. C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. New York. Cambridge University Press.

- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York. Norton.
- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". En Latolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.
- Tarhan, L. Y Acar, B. (2012). "Jigsaw cooperative learning: Acid–base theories". *Chemistry Education Research and Practice*, 13. 307-313.
- Taylor, John R. 1995. *Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory*. Oxford. Clarendon Press.
- Thorton, J. W. y Jacobs, P. D. (1972). "Learned helplessness in human subjects". *Journal of Experimental Psychology*, 87. 367-372.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid. Alianza.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). "Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygostkiana". En Fernández, P. y Melero, M. A. (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.
- Turner, J. C. (1989). *Redescubrir el grupo social*. Madrid. Morata.
- Ullmann, C. A. (1957). "Teachers, peers and tests as predictors of adjustment". *Journal of Education Psychology*, 48. 257-267.
- Underwood, M. (1987). *Effective Classroom Management*. Londres. Longman.

- Van Egmond, E. (1960). *Social interrelationship skills and effective utilization of intelligence in the classroom* (Tesis doctoral). University of Minnesota.
- Vélaz, M. C. (1995). "La interacción entre compañeros. El conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23. 177-186.
- Vélaz, M. C. (Coord.), Alonso, C., Díez, M., Ferrandis, A. y García Segador, V. (2003). *Orientación Comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid, UNED
- Velázquez, C. (2012). "Desafíos físicos cooperativos". *Tándem: Didáctica de la educación física*, 39. 107-108.
- Vidal, J., Duran, D. y Vilar, M. (2010). "Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo". *Cultura y Educación*, 22, 3. 363-378.
- Vila, I. (1987). "Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje". En Siguán, M. (ed.). *Actualidad de Lev. S. Vygotsky*. Barcelona. Anthropos.
- Vygotsky, L. S. (1939). "Thought and speech". *Psychiatry*, 2. 29-52.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge. MIT press.
- Vygotsky, L. S. (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En Luria, Leontiev y Vygotsky (Eds.). *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal. (artículo escrito en 1934)
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Vygotsky, L. S. (1981). "The genesis of higher mental functions". En Wertsch, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY. M. E. Sharpe.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid. Visor-Mec.
- Webb, N. M. (1985). "Student interaction and learning in small groups: A research summary". En Slavin y cols. (Eds.). *Op cit.* 147-172.
- Webb , N. M. (1989). "Peer interaction and learning in small groups". *International Journal of Educational Research*, 13, 1. 21-39.
- Webb, N.M. (1992). "Testing a theoretical model of student interactional and learning in small groups". En R. Hertz- Lazarowitz y N. Miller (Comps.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning in cooperative groups*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Werner, H. y Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and expresión of thought*. Nueva York. John Wiley.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós (original, 1985).
- Wertsch, J. V. y Stone, C. A. (1978). "Microgenesis is a tool for developmental analysis". *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1. 8-10.
- Whitman, T. L., Mercurio, J. R. y Caponigri, V. (1970). "Development of social responses in two severely retarded children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3. 133-138.

Bibliografía

Yubero, S. (2009). *Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

Zichenko, V.P. (1981). "Methodological problems in the psychological análisis of activity". En Wertsch, J. V. (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. Nueva York. M. E. Sharpe.

Bibliografía

ANEXOS

Anexos

ANEXO I
PRUEBA DE EVALUACIÓN

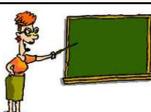
Name _____ Date _____

INSTRUCCIONES: PARA MARCAR PODEIS PONER UNA X O RODEAR "UNA" DE LAS CUATRO OPCIONES QUE OS DAN: A, B, C, D. "PON EL NOMBRE EN TODAS LAS HOJAS"

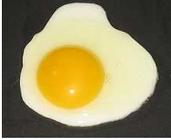
1 ¿Qué hora es? Marca con una X la respuesta correcta.

One o'clock	Half past three	Quarter to nine	Quarter past two
X a) 1:00 b) 1:15 c) 1:30 d) 1:45	a) 2:15 b) 2:45 c) 3:30 d) 3:00	a) 8:30 b) 9:00 c) 9:30 d) 8:45	a) 1:45 b) 2:15 c) 2:00 d) 2:30
Quarter past eleven	Three o'clock	Half past ten	Quarter to seven
a) 12:15 b) 11:45 c) 10:45 d) 11:15	a) 2:00 b) 3:00 c) 3:15 d) 3:30	a) 10:30 b) 9:30 c) 10:15 d) 10:45	a) 7:45 b) 5:45 c) 6:45 d) 7:15

2 Marca la profesión del dibujo.

Football player	a) 	b) 	Xc) 	d) 
Doctor	a) 	b) 	c) 	d) 
Teacher	a) 	b) 	c) 	d) 
Policeman	a) 	b) 	c) 	d) 
Vet	a) 	b) 	c) 	d) 

3 Marca la palabra correcta que está debajo de la foto

				
<p>Xa) Milk b) Juice c) Toast d) Jam</p>	<p>a) Toast b) Egg c) Cereal d) Jam</p>	<p>a) Toast b) Jam c) Cereal d) Egg</p>	<p>a) Toast b) Jam c) Egg d) Cereal</p>	<p>a) Cereal b) Jam c) Egg d) Toast</p>
				
<p>a) egg b) banana c) apple d) tomato</p>	<p>a) grapes b) strawberry c) banana d) apple</p>	<p>a) strawberry b) apple c) grapes d) banana</p>	<p>a) tomato b) grapes c) apple d) toast</p>	<p>a) apple b) tomato c) strawberry d) grapes</p>

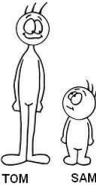
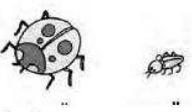
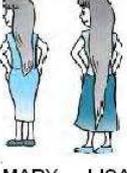
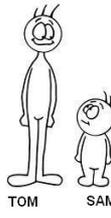
5 Marca la opción correcta de cada animal, solo hay una por línea.

<p>The fish a) can run b) can fly Xc) lives in the sea d) eats grass</p>	<p>The monkey a) can fly b) lives in the jungle c) can't jump d) can't walk</p>	<p>The whale a) can swim b) can walk c) lives in the forest d) eats grass</p>	<p>The tiger a) can fly b) lives in the sea c) eats animals d) lives in the sky</p>	<p>The cat a) can fly b) lives in the sea c) can jump d) eats grass</p>
<p>The eagle a) can swim b) can fly c) eats grass d) lives in the sea</p>	<p>The camel a) can swim b) can't walk c) eats fish d) lives in the desert</p>	<p>The dog a) can't run b) lives in the sea c) eats grass d) can jump</p>	<p>The cow a) eats grass b) can fly c) can't walk d) eats fish</p>	<p>The sheep a) can't fly b) can swim c) eats meat d) lives in the jungle</p>

6 ¿Qué tiempo hace? Marca el tiempo correcto para cada dibujo

				
<p>Xa) It's sunny b) It's cloudy c) It's snowy d) It's windy</p>	<p>a) It's rainy b) It's snowy c) It's cloudy d) It's windy</p>	<p>a) It's rainy b) It's snowy c) It's cloudy d) It's windy</p>	<p>a) It's windy b) It's rainy c) It's cloudy d) It's snowy</p>	<p>a) It's rainy b) It's snowy c) It's windy d) It's cloudy</p>

7 Marca la respuesta que utiliza correctamente el comparativo según su dibujo

 <p>TOM SAM</p>	 <p>lady bird ant</p>	 <p>MARY LISA</p>	 <p>TOM SAM</p>
<p>Xa) Tom is taller than Sam b) Sam is taller than Tom c) Tom is tall than Sam d) Sam is tall than Tom</p>	<p>a) the ladybird is smaller than the ant b) the ant is bigger than the ladybird c) the ant is smaller than the ladybird d) the lady bird isn't bigger than the ant</p>	<p>a) Mary has long hair than Lisa b) Lisa has long hair than Mary c) Lisa has longer hair than Mary d) Mary has longer hair than Lisa</p>	<p>a) Tom is short than Sam b) Sam is shorter than Tom c) Sam is short than Tom d) Tom is shorter than Sam</p>

8 Marca la prenda de ropa que le gusta a cada niño o niña del dibujo

				
<p>Xa) He likes the trousers b) He likes the jumper c) He doesn't like the trousers d) He likes the hat</p>	<p>a) She likes the jumper b) She likes the hat c) He doesn't like the jumper d) She doesn't like the jumper</p>	<p>a) He likes the hat b) He doesn't like the hat c) She likes the hat d) He likes the scarf</p>	<p>a) She doesn't like the hat b) She doesn't like the gloves c) He likes the gloves d) She likes the gloves</p>	<p>a) She doesn't like the hat b) She likes the scarf c) He likes the scarf d) She likes the hat</p>

9 Marca una opción de cada pregunta según lo que tú piensas:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1 Me gusta venir al colegio				
2 Me lo paso bien en clase				
3 Me gusta esta asignatura				
4 Estoy aprendiendo mucho inglés				
5 Me gusta trabajar con mis compañeros				
6 Me gusta el idioma inglés				
7 Aprendo más cuando trabajo con mis compañeros				

