



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Grado de Maestro en Educación Primaria con mención  
en Lengua Extranjera. Inglés.

**El Aprendizaje entre iguales  
en el aula de inglés**

Autor:

**D<sup>a</sup>. Marina Husillos Olmedo**

Tutor:

**D<sup>a</sup>. María Teresa Calderón Quindós**



## **RESUMEN Y PALABRAS CLAVE**

Este Trabajo Fin de Grado trata el aprendizaje entre iguales en el aula de inglés, una metodología que está basada en el trabajo en equipo y que busca que los educandos logren una serie de objetivos compartidos, que benefician tanto al grupo como a él mismo. El trabajo se estructura en cuatro partes. Primero, se relaciona el tema escogido con el marco normativo vigente. Segundo, se abordan las aportaciones teóricas sobre aprendizaje entre iguales desde los años 70. En tercer lugar, se presenta una propuesta de intervención educativa para el segundo ciclo de Educación Primaria en un colegio público de Valladolid que presenta unas características concretas en cuanto a población y agrupamientos. Y en cuarto y último lugar, se derivan una serie de conclusiones, con un análisis del alcance del trabajo y unas consideraciones finales.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, interacción, cooperación, trabajo en grupo, heterogeneidad.

## **ABSTRACT AND KEY WORDS**

This End-of-degree Project tells about “cooperative learning” in an English class, a methodology based on group work that seeks that the students achieve a set of shared objectives that benefit the group and the student. The project articulates in four sections. First of all, the topic is related to the current normative framework. Secondly, the theoretical framework of the topic is presented. Thirdly, I present a design of an educative intervention project to be implemented in the second cycle of Primary Education in a state school of Valladolid with particularities as regards social context and group arrangement. Finally, the paper presents conclusions including work’s impact and final considerations.

Key words: cooperative learning, interaction, cooperation, group work, heterogeneity.

# ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco normativo</b>	<b>7-16</b>
2.1. Competencias del Grado “Maestro en Educación Primaria”.	<b>7-14</b>
2.1.1. Competencias generales.	<b>7-9</b>
2.1.2. Competencias específicas.	<b>9-11</b>
2.1.3. Competencias de la mención en Lengua Extranjera.	<b>12-14</b>
2.2. Currículo Oficial de la Educación Primaria en Castilla y León.	<b>14-16</b>
<b>3. Marco teórico</b>	<b>17-33</b>
3.1. Concepto de aprendizaje entre iguales.	<b>17-19</b>
3.2. Objetivos del aprendizaje cooperativo.	<b>19</b>
3.3. Beneficios y ventajas.	<b>19-23</b>
3.4. Condiciones favorables para las prácticas de aprendizaje cooperativo.	<b>23-24</b>
3.5. Técnicas para trabajar con aprendizaje cooperativo.	<b>24-28</b>
3.6. Planificación de las prácticas de aprendizaje cooperativo.	<b>29-33</b>
<b>4. Propuesta de intervención</b>	<b>34-48</b>
4.1. Contexto.	<b>34-35</b>
4.2. Propuesta.	<b>35-48</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>49-50</b>
<b>6. Apéndices</b>	<b>51-68</b>
<b>7. Bibliografía y referencias</b>	<b>69-73</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Este documento es un Trabajo de Fin de Grado (TFG), concretamente del Grado de “Maestro en Educación Primaria” (Mención Inglés). Dicho trabajo se realiza al final de los estudios, y consiste en elaborar un escrito final de reflexión, que sea original, único y novedoso, sobre un tema determinado, en mi caso, el aprendizaje entre iguales en el aula de inglés- En él, el alumno, autor del trabajo, deberá demostrar que ha adquirido las competencias del Grado, y se exponen una serie de ideas, razonamientos y explicaciones contrastadas y justificadas, relacionadas con el tema elegido.

La propuesta de intervención que en este trabajo planteo, va dirigida a estudiantes del segundo ciclo de Educación Primaria, se enmarca dentro de la materia de inglés y abarca el tema de los oficios y la importancia del aprendizaje en equipo. El objetivo fundamental de esta propuesta, es desarrollar las relaciones interpersonales –la interacción-, a la vez que se trabajan los contenidos deseados; motivando así al alumnado, que se implica activamente en su propio proceso de aprendizaje, y haciendo las clases más eficientes.

Mi TFG consta de un marco normativo, en el que se tratan las competencias adquiridas a lo largo del Grado de “Maestro en Educación Primaria”, y en la mención “Lengua Extranjera. Inglés”; además de un segundo apartado que trata la relación de mi trabajo con el Currículo Oficial de la Educación Primaria en Castilla y León. El segundo gran apartado es el marco teórico, que trata sobre el concepto del aprendizaje entre iguales, los objetivos de esta metodología, las ventajas de su práctica, las condiciones favorables para su uso, algunas de las técnicas utilizadas en esta metodología y cómo planificar una práctica que siga los métodos del aprendizaje entre iguales. El tercer apartado es la propuesta de intervención, que, además de exponer toda la propuesta, trata el contexto en el que se desarrolla. Por último, se dan unas conclusiones del trabajo en general.

## **2. MARCO NORMATIVO**

Para la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, ha sido necesario conocer la normativa reguladora tanto de los estudios del grado de “Maestro en Educación Primaria”, como del marco normativo de las enseñanzas de la Educación Primaria.

### **2.1. COMPETENCIAS DEL GRADO “MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

Según la Memoria de Verificación del título de grado “Maestro en Educación Primaria” (Universidad de Valladolid, 2011. Memoria de Verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria (versión 5). Valladolid), durante su formación inicial el maestro deberá haber adquirido las siguientes competencias.

#### **2.1.1. COMPETENCIAS GENERALES.**

Dentro de las llamadas “competencias generales” se encuentran las siguientes.

En primer lugar, el maestro deberá poseer y comprender los conocimientos del área de estudios “Educación”; competencia fundamental, concretada en el conocimiento y comprensión para la aplicación de diversos elementos. El primer elemento se refiere a las principales características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en las diversas etapas y enseñanzas del sistema educativo. Además, se incluyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (particularmente los del currículum de Educación Primaria). Los siguientes elementos son los principios y procedimientos utilizados en la práctica educativa y las técnicas básicas de enseñanza-aprendizaje. Otro punto se refiere a los fundamentos de las disciplinas principales del currículum. Finalmente, deberá conocer los rasgos estructurales de los sistemas educativos y los aspectos fundamentales de la terminología educativa (G1).

En segundo lugar, el docente sabrá poner en práctica sus conocimientos en su trabajo a través de la planificación, la realización y el análisis crítico de prácticas de enseñanza-aprendizaje adecuadas; además de poseer competencias relacionadas con la defensa de argumentos y la resolución de problemas (en el área de Educación). Asimismo, el profesor deberá ser capaz de cooperar con personas de distintas áreas para que se dé una cultura de trabajo interdisciplinar (G2).

En tercer lugar, el maestro tendrá la capacidad de reunir e interpretar datos básicos a partir de observaciones de contextos educativos, para reflexionar sobre temas fundamentales de tipo social, ético o científico. El profesor también tendrá que ser capaz de reflexionar sobre el sentido y el objetivo de la praxis educativa, así como ser capaz de usar procedimientos apropiados de búsqueda de información (G3).

En cuarto lugar, el maestro deberá ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esto se desarrolla a través de diversas habilidades como las de comunicación escrita y oral en C1 en Lengua Castellana; habilidades de comunicación mediante internet y, en general, mediante herramientas multimedia; y habilidades interpersonales (G4).

En quinto lugar, el maestro poseerá las habilidades de aprendizaje necesarias para realizar estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Esta competencia se especifica en diversos elementos. El primero, es la capacidad de renovación de los conocimientos socioeducativos. El segundo elemento se refiere a la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, y formación en la disposición para el aprendizaje continuo. El tercero, es el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y técnicas de autoaprendizaje. El siguiente punto es la capacidad para iniciarse en la investigación. Por último, está el fomento de la iniciativa y de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión (G5).

En sexto y último lugar, el docente deberá desarrollar un compromiso ético como profesionales, abarcando la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables; potenciando la igualdad de mujeres y hombres, y la igualdad de oportunidades, la accesibilidad de personas con discapacidad y valores propios de la paz

y la democracia; así como el conocimiento y valoración de los derechos humanos y de la realidad intercultural (G6).

### **2.1.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.**

En este punto se tratan las competencias tanto básicas como didáctico-disciplinares que el maestro debe haber adquirido en su formación. Se incluyen las siguientes competencias.

El maestro deberá conocer y entender las características de los alumnos de Educación Primaria, el desarrollo de su personalidad y sus procesos de aprendizaje, tanto en contextos escolares como en familiares y sociales. Esta competencia implica por tanto, identificar dificultades de aprendizaje, diferentes capacidades y diversos ritmos de aprendizaje, así como colaborar todo lo posible para mejorar cada uno de estos casos (EB1). Además, el profesor tendrá que conocer, valorar y reflexionar sobre las dificultades y exigencias derivadas de la heterogeneidad en las aulas, así como ser capaz de facilitar la atención a la diversidad a través de la planificación de buenas prácticas, medidas, programas y acciones (EB2).

El maestro deberá conocer los fundamentos y principios generales de la Educación Primaria, así como diseñar y evaluar diversos proyectos e innovaciones, utilizando metodologías activas y participativas y diferentes recursos (EB3). Asimismo, el docente tendrá que comprender y valorar el conocimiento científico, diseñando procesos de investigación educativa y haciendo uso de métodos y estrategias apropiados (EB4).

Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria, su funcionamiento y las normas y leyes que los regulan; así como ser capaz de trabajar en equipo y diseñar proyectos educativos de centro, es otra competencia que el maestro tendrá que haber adquirido (EB5).

El docente deberá escoger y usar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que faciliten los aprendizajes de los alumnos; así como ser capaz de

comunicarse a través de internet, de utilizar los recursos que éste nos ofrece y de trabajar de forma cooperativa mediante espacios virtuales (EB6).

El maestro deberá haber adquirido el conocimiento y la comprensión de la función y de las posibilidades de la educación en la sociedad del momento; conociendo la evolución histórica del sistema educativo y la familia en nuestro país, buscando técnicas de cooperación escuela-familia y escuela-sociedad, y valorando las cuestiones más importantes de la sociedad actual. Además, el maestro con mención en Lengua Extranjera deberá ser conocedor de la política educativa europea relativa al aprendizaje de las lenguas extranjeras (EB7). Igualmente, el profesor tendrá que conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, utilizando habilidades sociales para hacerse entender y entender a las familias, y será capaz de cooperar con el resto de componentes de la comunidad educativa y de la sociedad (EB8).

El docente tendrá que favorecer la formación personal gracias al autoconocimiento, la autoestima y la convivencia en el aula y fuera de ella, desarrollando en sus alumnos la capacidad de establecer relaciones de grupo. Asimismo, El maestro deberá potenciar los valores democráticos y actitudes de respeto, tolerancia, justicia, no violencia y solidaridad, rechazando toda discriminación, aceptando la diversidad (tanto de género como de capacidades, cultura u otras circunstancias) y resolviendo conflictos de forma pacífica (EB9).

El maestro deberá comprender el mundo físico a través del conocimiento científico (esto implica comprensión de los principios fundamentales de las ciencias experimentales), desarrollando habilidades y actitudes que contribuyan a la exploración de hechos y fenómenos naturales; y su posterior análisis para interactuar de forma ética y responsable ante diversos problemas asociados a las ciencias experimentales. Además de reconocer las influencias ciencia, tecnología y sociedad (ED1).

El profesor tendrá que comprender la realidad social a través del conocimiento científico (esto implica comprensión de los principios básicos de las ciencias sociales), desarrollando habilidades y actitudes que contribuyan a la exploración de hechos y

fenómenos sociales; y su posterior análisis para interactuar de forma ética y responsable ante diversos problemas asociados al ámbito social (ED3)

El docente deberá reconocer y comprender el papel que las Matemáticas tienen en el vida diaria (esto incluye la adquisición de competencias matemáticas básicas), emitiendo juicios bien fundamentados y usando las matemáticas al servicio de una ciudadanía comprometida, constructiva y crítica (ED5).

En relación a estas tres últimas materias tratadas: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas (correspondientes a los tres párrafos anteriores); el maestro tendrá que adecuar el “saber científico o matemático” de referencia al “saber enseñar” mediante procesos apropiados de transposición didáctica, evaluando tanto de manera formativa como sumativa los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado (ED2, ED4 y ED6).

El docente tendrá que usar el lenguaje como herramienta de comunicación y de comprensión de la realidad (esto implica comprensión de los principios fundamentales de las ciencias del lenguaje y la comunicación), desarrollando las habilidades necesarias para la comprensión y creación de textos literarios. Para esto, se exige un nivel mínimo C1 de Lengua Castellana (ED7). Igualmente, el maestro tendrá que participar de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación relacionadas con la labor docente en el campo de la enseñanza de Lengua Castellana, fomentando el desarrollo curricular de la Lengua Castellana y la Literatura (ED8).

El maestro deberá entender los principios que ayudan a formarse cultural, personal y socialmente desde las artes (ED10). Además, será capaz de diseñar, planificar y llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas de educación musical, plástica y visual que fomenten actitudes positivas y creativas destinadas a una participación activa y permanente en estas formas de expresión artística (ED11).

El profesor tendrá que entender los principios que ayudan a formarse cultural, personal y socialmente desde la Educación Física (ED12). Asimismo, deberá comprender el papel que tiene la Educación Física en la formación esencial de la Educación Primaria,

y conocer las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta área (ED13).

### **2.1.3. COMPETENCIAS DE LA MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA.**

En este apartado, se abordan las competencias tanto del módulo de Prácticum y Trabajo Fin de Grado, como las del módulo de optatividad (que en mi caso se refieren a la Lengua Extranjera Inglés) que el maestro deberá haber adquirido a lo largo de su formación, y que deberán quedar plasmadas en este Trabajo Fin de Grado, centrado en el “aprendizaje entre iguales en el aula de Inglés”.

El docente tendrá que conocer, participar y tener una actitud crítica sobre la práctica del aula, buscando la mejora de la labor docente y la innovación; esto implica dominar las habilidades sociales pertinentes, para potenciar un clima de aula que facilite al mismo tiempo el aprendizaje y la convivencia. Además, el maestro deberá colaborar con los diversos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica, y éstas a su vez, relacionarlas con la realidad del centro y del aula. Igualmente, deberá poseer destrezas para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y promoverlo en sus alumnos (EP1).

El maestro deberá poseer una competencia comunicativa en Lengua Extranjera Inglés de nivel avanzado, C1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>1</sup> (Consejo de Europa, 2002). Esto implica tener un conocimiento lingüístico y sociocultural del Inglés; además de conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas, y de utilizar técnicas de expresión corporal y dramatización como parte de los recursos comunicativos de la lengua extranjera (OI1). Para situar el nivel C1 dentro del MCERL, a continuación se muestra un esquema de los niveles del MCERL, y un cuadro con las competencias incluidas en los distintos niveles:

---

<sup>1</sup> En adelante MCERL.

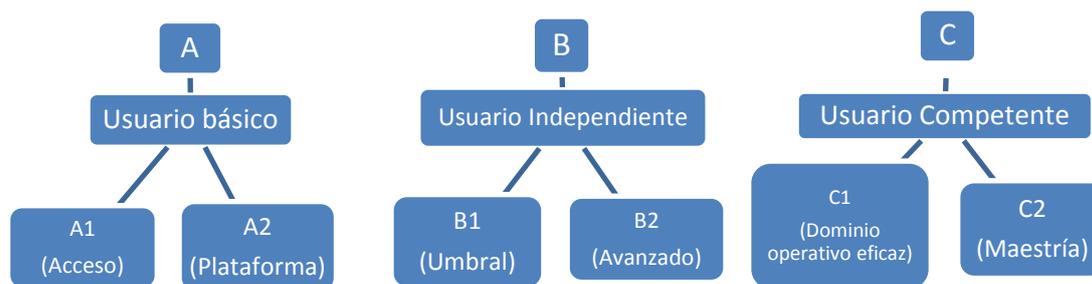


Figura 1: Niveles de referencia del MCERL.

<b>C2</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
<b>C1</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<b>B2</b>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
<b>B1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones explicar sus planes.</p>
<b>A2</b>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto cooperar.</p>
-----------	--

*Cuadro 1: Competencias abarcadas en cada uno de los niveles del MCERL (Consejo de Europa 2002).*

Igualmente, el docente deberá ser capaz de organizar lo que va a ser enseñado y evaluado de Inglés; así como crear, seleccionar y trabajar con diversas estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos adaptados a las características y a la diversidad del aula, trabajando de forma integrada las cuatro destrezas (listening, speaking, reading and writing). Esto implica conocer las corrientes didácticas más significativas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños, y su aplicación a los distintos niveles; fomentando actitudes positivas con la diversidad lingüística y cultural en el aula. Por último, el maestro deberá conocer el desarrollo curricular del ámbito de las lenguas extranjeras (OI2).

La propuesta que se presenta en este Trabajo Fin de Grado tomará esta última competencia como punto de partida, y se centrará en el aprendizaje entre iguales como estrategia educativa para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa en la lengua extranjera.

## **2.2. CURRÍCULO OFICIAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASTILLA Y LEÓN**

Con respecto al currículo oficial de la Educación Primaria de Castilla y León, establecido en el DECRETO 40/2007 (BOCyL 2007), este Trabajo Fin de Grado se centra en los aspectos relacionados con la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a través del aprendizaje entre iguales; así como en aquellos aspectos que puedan ser trabajados a través de esta forma de aprendizaje. Por lo cual, el área que se va a tratar es “lengua extranjera”, y estará centrado en el segundo ciclo de Educación Primaria.

La Educación Primaria es sumamente importante en la formación de la persona; además, constituye el pilar fundamental para el aprendizaje de las diversas áreas del currículo. En esta etapa, adquieren gran relevancia los aspectos metodológicos, definidos dentro del currículo al que nos referimos como “conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizajes en el alumno, y de un planteamiento global y sistematizado de cómo se deben organizar y llevar a cabo los contenidos y las prácticas escolares, ordenadas hacia la adquisición de las competencias básicas que permitan al alumnado integrar y aplicar el conocimiento alcanzado”, y según éste, “la adecuación metodológica para desarrollar el currículo en las aulas está condicionada, entre otras dimensiones, por las características físicas y psicológicas del alumnado de esta etapa, por los contenidos propios de cada área, por las relaciones profesor-alumno y por las que establecen los alumnos entre sí y con sus entornos naturales, sociales y culturales más próximos”; asimismo, añade que “los métodos se adaptarán a los ritmos de trabajo y características personales de los alumnos, deberán tener en cuenta la estructura epistemológica de la disciplina y se orientarán a la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los alumnos, identificando los requisitos de conocimientos previos que deben poseer”.

En relación a este Trabajo Fin de Grado, un aspecto imprescindible que trata el currículo es que “la escuela debe ser un lugar en que se favorezca el intercambio fluido de información y experiencias, y el desarrollo tanto de las habilidades sociales y de los hábitos de trabajo responsable como de la autonomía, la imaginación, la creatividad y la capacidad para afrontar nuevas situaciones”; y nos habla del aprendizaje entre iguales como principio esencial de la educación personalizada, afirmando que “el trabajo en grupo es un recurso metodológico que en esta etapa puede facilitar el desarrollo personal y social, así como el intercambio de experiencias y fomentar la cooperación y la participación responsable de los alumnos en el aprendizaje. Esta forma de trabajo favorece la reflexión personal y la formulación de conclusiones respecto de lo aprendido, proporciona oportunidades de confrontar puntos de vista entre iguales que les permitirá ampliar criterios, descubrir limitaciones y superar conflictos mediante el diálogo y, en general, desarrollar aquellas habilidades que le permitan avanzar en su propia formación”.

Centrándonos ya en el área de “lengua extranjera”, nuestro país está dentro de la Unión Europea, y las recomendaciones a seguir por parte de ésta aconsejan, según nos indica el currículo oficial, “centrar los programas en el desarrollo integrado de las cinco destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción o mediación, primando las destrezas orales en el primer ciclo e iniciando a los alumnos en la lectura y escritura a través de textos significativos”; adoptando un mayor protagonismo la destreza de interacción en este trabajo.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial de la Educación Primaria de Castilla y León, que podrían trabajarse a través de esta metodología específica (el aprendizaje entre iguales) en el aula de Inglés, se detallan en el cuadro 2, en el apéndice I del trabajo.

### **3. MARCO TEÓRICO**

En el apartado anterior, he abordado el Currículo Oficial de la Educación Primaria en Castilla y León, y he hecho alusión a la gran importancia de los aspectos metodológicos y de la adecuación metodológica a diversos factores; además, he apuntado algunas de las ventajas de utilizar el aprendizaje entre iguales, señaladas por el currículo.

Todo ello demuestra la relevancia que adquiere el tema que he escogido para este TFG - el aprendizaje entre iguales-, tanto por el papel que adoptan los aspectos metodológicos dentro de la enseñanza como por lo interesante de la metodología escogida. Asimismo, el objetivo que busco alcanzar con esta metodología es trabajar las relaciones interpersonales a la vez que se desarrolla el contenido deseado, motivando así al alumnado, que se implica activamente en su propio proceso de aprendizaje, haciendo las clases más eficientes.

#### **3.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE ENTRE IGUALES**

El aprendizaje entre iguales o aprendizaje cooperativo (AC) es una idea que surge siglos atrás y que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. En el siglo primero, Quintiliano (siglo I), retórico y educador hispanorromano, señaló que “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente”. Comenius (1630), filósofo checo del siglo XVII y padre de la pedagogía, afirmaba que las personas se benefician de enseñar y de ser enseñadas por otras. En el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell pusieron en práctica, en Inglaterra, grupos de aprendizaje cooperativo y los exportaron a Estados Unidos. Posteriormente, en los siglos XIX y XX respectivamente, Francis Parker popularizó el AC y John Dewey lo introdujo como un elemento fundamental de su modelo de instrucción democrática.

Diversos autores, a lo largo de los años, han intentado definir lo que es el AC, y en esas definiciones se pueden apreciar similitudes y diferencias a la hora de entender el concepto. Johnson y Johnson (1991) sostienen que el AC “es el uso instructivo de

grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”. Una definición parecida a la anterior es la que indica Kagan (1994) “se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje”. Años después, Pujolàs (2008) expone otra definición en la misma línea, pero más amplia y quizás más clara; según este autor AC es “uso didáctico de equipos reducidos de escolares (entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo”.

Panitz (1999) enuncia que el AC “es una estrategia instruccional que emplea una variedad de técnicas motivacionales para hacer más pertinente la enseñanza y desarrollar mayores niveles de responsabilidad en los estudiantes”, siendo ésta una definición incompleta en sí misma, añade a las anteriores la intervención de la motivación y la mayor responsabilidad de los educandos.

Serrano (1996), en su definición de AC, habla de habilidades sociales “es una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos”, y añade que “se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza/aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje director de la organización del aula”.

Finalmente, Ferreiro y Calderón (2001) dan una definición clara y escueta “el aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad”.

Después de exponer diversas definiciones del concepto -aunque en cada una de ellas aparezcan ideas distintas-, se puede apreciar que en la mayoría aparece la palabra *interacción* -interrelación o intercambio social- demostrando la importancia que tiene en esta forma de aprendizaje. En conclusión, se podría decir que el AC es una *metodología basada en la interacción de estudiantes con intereses comunes, organizados en grupos reducidos, y que deben lograr determinados objetivos compartidos*. Con el uso de esta metodología de trabajo, se busca conseguir un aprendizaje significativo a partir de

vivencias propias y del aprovechamiento de los demás para dar forma a conceptos -a través del diálogo y de la negociación- concretándolos, analizándolos y criticándolos. El aprendizaje entre iguales implica, además de interacción, esfuerzo y compromiso comunes de los participantes, siendo éstos los responsables tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje del resto del equipo, mientras que el maestro adquiere el papel de facilitador, orientador y guía.

Aprendizaje cooperativo (AC) y aprendizaje colaborativo -aunque algunos autores utilicen estos términos indistintamente- no deben considerarse como sinónimos. La diferencia esencial reside en el papel que desempeñan profesor y alumno sobre el control del proceso de aprendizaje y sobre el diseño de la estructura de interacciones. En el primer caso, el maestro es quien diseña y controla casi todo el proceso; mientras que en el segundo caso, el alumno es quien posee casi todo el poder (Panitz, 2001).

### **3.2. OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

El objetivo principal de esta metodología es lograr unos resultados que benefician tanto al grupo de trabajo como al individuo; es decir, hay unos objetivos compartidos y para alcanzarlos cada individuo debe conseguir los suyos.

En términos más generales, los conocidos pilares de la educación de Delors (1996) son saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Los objetivos del AC se centran en el desarrollo de los dos últimos (aunque desarrollen los cuatro saberes); ya que esta metodología tiene como objetivos principales la educación para el diálogo, la educación para la convivencia y la educación para la solidaridad (Pujolàs, 2008).

### **3.3. BENEFICIOS Y VENTAJAS**

Ninguna metodología es la mejor en todas las situaciones, siempre debe adaptarse a diversos factores: a las características del grupo de alumnos, a las posibilidades del aula, al contenido que se desea trabajar...etc. Pero en este apartado, trato de explicar por qué

es interesante el AC; es decir, cuáles son sus aspectos positivos. Y creo, desde mi modesta opinión, que son muchas sus ventajas.

A través de esta metodología, los alumnos desarrollan una serie de competencias.

Apocada (2006) nos habla de las siguientes:

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Resumen y síntesis.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.

Además del desarrollo de competencias, el AC tiene otras muchas ventajas, que señalo a continuación:

1. Incrementa la autoestima de los educandos, y esto les motiva para involucrarse en los procesos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989).
2. El nivel de satisfacción de los estudiantes es mayor respecto a experiencias anteriores en el aprendizaje; y esto se debe a que están más implicados en el diseño y control de los procesos de su propio aprendizaje (Johnson y Johnson, 1990).
3. Eleva el grado de dominio y de aprendizaje (Panitz, 1999), siendo estos aprendizajes más profundos en vez de superficiales (Entwistle y Tait, 1994), debido al alto nivel de interacción e interdependencia entre los miembros del grupo.
4. Disminuye los niveles de ansiedad frente a las situaciones nuevas y poco familiares (Kessler, Price y Wortman, 1985), ya que el foco de atención pasa de ser individual a estar distribuido entre todo el grupo (el individuo no va a ser el centro de un crítica o responsable de cometer un error, sino que esto pasa a ser algo grupal).

5. Fomenta actitudes positivas tanto en el profesor como en los alumnos (Johnson y Johnson, 1989). Existe una gran implicación por parte de todos los componentes, y también se dan muchas posibilidades de comunicación. El maestro aprende de la conducta de sus alumnos, pues éstos explican continuamente sus puntos de vista y las labores que realizan al profesor. Asimismo, los alumnos tienen la posibilidad de participar en el establecimiento de las normas y de los procesos del aula.
6. Aumenta las expectativas de conseguir los objetivos propuestos, tanto de los docentes como de los alumnos (Panitz y Panitz, 1998). Los estudiantes caen en la cuenta de sus propias habilidades gracias a que se hacen responsables de su propio aprendizaje.
7. Promueve la interacción entre los estudiantes en todos los niveles.
8. Se genera un ambiente de trabajo de respeto y compromiso entre los miembros del grupo (Panitz, 1999).
9. Se da una mayor comunicación personal derivada de la forma de trabajo. El alumno se abre al maestro ya que éste interactúa con cada uno de los educandos, y puede tratar diversos problemas y dificultades con ellos de forma informal (Panitz, 1999).
10. El docente facilita los procesos de aprendizaje, interactúa con todos los grupos y estudiantes, ayudándoles en la construcción de conceptos a través de preguntas, reflexión...etc. (Panitz, 1999).
11. Desarrolla habilidades sociales y de trabajo en equipo: aceptar, pedir y agradecer ayuda o un favor, disculparse cuando sea necesario, logro de consenso, tolerancia, respecto a la diversidad, enfrentamiento a la presión de los demás cuando uno considera que está haciendo lo correcto, escucha activa, reducción de la violencia, resolución de conflictos, negociación y discusión.
12. Crea un ambiente de cooperación y apoyo en todas las dimensiones del centro (Deutsch 1975).
13. Se estimula a los alumnos para criticar las ideas y no a las personas (Johnson, Johnson y Holubec, 1984)
14. Produce el desarrollo de las habilidades de pensamiento al más alto nivel (Webb, 1982), ya que los alumnos se comprometen con su propio proceso de aprendizaje. Se desarrollan habilidades para la resolución de problemas, para la

formulación de ideas, para discutir las, para retroalimentar y para responder a las preguntas y comentarios (Johnson 1971), potenciándose así la flexibilidad de pensamiento.

15. Desarrolla valores morales. El hecho de que los estudiantes trabajen en grupo y hayan consensuado una serie de reglas que todos deben cumplir, ya les sitúa en el tercer estadio del desarrollo moral de la escala creada por Piaget y Kohlberg (1995) –está bien o mal lo que el grupo considera que está bien o mal-, y a partir de ahí van progresando a estadios superiores (Pujolàs, 2008).
16. Potencia elevados niveles de desempeño (Bligh, 1972).
17. Aumentan las habilidades para la reflexión crítica y la retención de la información, además del interés en el tema (Kulick y Kulick, 1979).
18. La práctica puede ser menos tediosa trabajando con ejercicios de AC (Tannenber, 1995).
19. Desarrolla habilidades para la comunicación oral (Yager, Johnson y Johnson 1985), aumentando las habilidades de clarificación y explicación de ideas (Johnson, Johnson, Roy y Zaidman, 1985).
20. Involucra activamente a los educandos (Slavin, 1980), que se implican ampliamente gracias a la búsqueda de soluciones a problemas o preguntas en un proceso aprendizaje exploratorio; asimismo, los alumnos desarrollan el sentido de la responsabilidad sobre sí mismos y sobre los demás miembros del grupo (Panitz, 1999).
21. Puede implicar a los estudiantes en el desarrollo del currículum y de los procesos de la clase (Kort, 1992).
22. Se centra en el alumno, da más importancia al aprendizaje que a la enseñanza y potencia la responsabilidad compartida de los alumnos sobre sus aprendizajes (Panitz, 1999).
23. Promueve la adquisición de técnicas de autocontrol. Esto se debe a que los miembros del grupo emplean un tiempo para evaluar el comportamiento de sus componentes y el proceso del grupo, además de para asegurarse de que todos realizan las tareas asignadas y ver cómo han entendido las cosas (Panitz, 1999).
24. Aumenta la perseverancia de los alumnos y la probabilidad de que terminen con éxito sus trabajos (Felder, 1997). Esta mejora se produce porque cuando un estudiante que trabaja de forma individual se atasca en una tarea, generalmente

se dan por vencidos; pero en el caso del AC, al trabajar en equipo, es mucho más probable que el estudiante siga buscando y consiga alcanzar sus objetivos (Panitz, 1999).

25. Se genera gran motivación. Esta ventaja surge de otras ya señaladas anteriormente, como son la gran implicación de los educandos en su aprendizaje, el ambiente de respeto y compromiso o el aumento de la autoestima.
26. Se facilita la integración de alumnos “de riesgo”; es decir, de estudiantes que tienen problemas para integrarse. Este hecho se produce por el apoyo del resto del alumnado (Benito y Cruz, 2005).

### **3.4. CONDICIONES FAVORABLES PARA LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), las condiciones para que se dé un aprendizaje cooperativo son las siguientes:

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo: se puede definir como el efecto positivo que se produce en las relaciones entre los componentes de un grupo más o menos reducido, cuando todos persiguen un objetivo común (Pujolàs, 2008). Igualmente, este autor indica cuatro formas de interdependencia esenciales en un equipo cooperativo: interdependencia positiva de finalidades, de tareas, de recursos y de roles. En el AC, todos los miembros del grupo persiguen unos objetivos compartidos que no pueden alcanzar si cada miembro no logra los suyos. Esto se puede definir como una “necesidad” del resto de los componentes del equipo (Universidad Politécnica de Madrid, Servicio de Innovación Educativa, 2008).
2. Interacción cara a cara: en el AC, se facilita el aprendizaje gracias a que los estudiantes aprenden juntos, compartiendo conocimientos, recursos o apoyo, o intercambiando puntos de vista.
3. Responsabilidad personal: cada miembro, de forma individual, tiene que ser responsable de la tarea que tiene asignada para conseguir los objetivos del grupo, porque el resultado final depende de cada uno de los miembros del equipo.

4. Necesidad de habilidades sociales (interpersonales y grupales): para un funcionamiento adecuado del equipo de trabajo. Cada estudiante debe asumir su papel dentro del grupo, y el profesor no debe asumir que “por el mero hecho de trabajar en equipo se aprende a trabajar en equipo” (Morales, 2007, p. 135).
5. Autoevaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo: los educandos tienen que ser capaces de evaluar el proceso de aprendizaje de su equipo. Esto sirve para mejorar la efectividad futura del grupo.

Además, otras condiciones para llevar a cabo esta forma de aprendizaje son:

6. El maestro actúa como mediador o facilitador: “el maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende” (Ferreiro y Calderón, 2001, p. 46).
7. Liderazgo distribuido: todos los alumnos tienen que ser capaces de desarrollar tareas de liderazgo (Ferreiro y Calderón, 2001).
8. Agrupamiento heterogéneo: los equipos deben incluir alumnos de ambos sexos, de diversas características sociales, y de distintas habilidades y capacidades físicas (Ferreiro y Calderón, 2001).
9. Grupos más o menos reducidos: lo máximo que se recomienda son seis alumnos.
10. Cohesión del grupo: el equipo debe estar mínimamente cohesionado y tiene que existir una atmósfera favorable en el aula (Pujolàs, 2008).
11. Autonomía grupal: los educandos deben ser capaces de resolver sus problemas de forma autónoma, sin la intervención del maestro (Ferreiro y Calderón, 2001).

### **3.5. TÉCNICAS PARA TRABAJAR CON APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Existen una gran variedad de técnicas de AC altamente estructuradas—más y menos investigadas y utilizadas— que pueden trabajarse en un aula. También se pueden realizar prácticas cooperativas sencillas al hilo de la clase, que son actividades menos estructuradas y de breve duración. Prieto (2007) apunta que en el aula se puede trabajar a través de un continuo entre las diferentes actividades cooperativas; es decir, se pueden combinar actividades cooperativas sencillas al hilo de la clase— tomar notas en parejas o hacer resúmenes en parejas—, con técnicas de AC con una gran estructuración.

No hay técnicas más o menos adecuadas, sino que deben adaptarse al momento en el que se vaya a trabajar, al tema o al contenido que se desee desarrollar, a las características del aula y de los alumnos...etc. Como en este trabajo sería imposible abordar todos los métodos de AC que han elaborado los diversos autores, trataré los cinco que son más conocidos y utilizados –jigsaw, STAD, TGT, co-op co-op y GI-; aunque soy consciente de que, no por ello tienen que ser los métodos con mayores posibilidades ni los más interesantes de esta forma de trabajo. En cada método indicaré su finalidad y los pasos a seguir para su práctica.

### **Jigsaw, rompecabezas o puzzle (Aronson, 1975).**

La finalidad de este método es poner a los alumnos en una situación de gran interdependencia, consiguiendo que unos dependan de otros para lograr sus objetivos.

Los pasos a seguir para la práctica de este método son los siguientes:

1. El maestro divide el tema a tratar en cinco o seis partes (documentos), que se repartirán a los alumnos siguiendo un orden. Cada uno de los documentos es necesario para aprender el tema completo.
2. Se divide a los alumnos en grupos con tantos componentes como documentos hay. En cada equipo, habrá un alumno que posea el documento 1, otro con el documento 2, y así hasta el número de documentos elaborados (cada estudiante poseerá un único documento y sumando los documentos de todo el equipo aparecerá el tema completo).
3. Los estudiantes, individualmente, se preparan su documento: lo leen, lo entienden, lo analizan, reflexionan, se preparan para enseñarlo y toman nota de las dudas que les surjan.
4. Posteriormente, se reúnen en grupos de “expertos”; es decir, se reúnen con aquellos compañeros que han trabajado sobre el mismo texto (los que han trabajado el documento 1 juntos, los que han trabajado el documento 2 juntos... etc.), para debatir sobre él y comentar su contenido. Con esta reunión, los estudiantes no sólo aprenden más sobre el tema y resuelven sus dudas, sino que se preparan para exponer sus documentos al resto de su equipo.

5. Después de las “reuniones de expertos”, los alumnos vuelven a sus grupos iniciales, y cada uno debe explicar a sus compañeros el texto que ha trabajado. Para las explicaciones, lo recomendable es que se siga el orden del tema (número de documento).
6. Por último, el maestro evalúa los aprendizajes adquiridos de manera individual a través de un test sobre todo el material que han tratado.

**Student teams - achievement divisions “equipos para el perfeccionamiento” (STAD) (Slavin, 1978).**

Este método se incluye dentro del “student team learning”, modelo que abarca cinco métodos, según su desarrollador: “student teams-achievement divisions” (STAD), “teams-games-tournaments” (TGT), “jigsaw II”, “team assisted individualization” (TAI) y “cooperative integrated reading & composition” (CIRC).

El objetivo principal de este método es lograr un dominio de la materia que se trabaja gracias a la ayuda entre alumnos.

Los pasos de los que consta este método son los siguientes:

1. El profesor divide a la clase en grupos de cuatro componentes en los que exista diversidad (de rendimiento, sexo o cultura).
2. El maestro presenta el tema.
3. Los miembros de los equipos estudian los contenidos y se ayudan entre ellos, asegurándose de que todos dominan la lección.
4. Los estudiantes realizan un examen, respondiendo a una serie de cuestiones sin ayuda del resto del equipo.
5. La nota de ese examen se pone en base a la mejora con respecto a los resultados obtenidos en exámenes anteriores (obviamente, aquél que obtuvo una calificación perfecta en la prueba anterior también será recompensado).
6. Para obtener la puntuación del equipo se suman los puntos de cada alumno del grupo.
7. Los mejores grupos pueden obtener algún tipo de recompensa.

### **Teams-games-tournaments (TGT) (Slavin, 1978).**

Este método, como ya he indicado anteriormente, también se incluye dentro del “student team learning”; y en este caso se centra en tres elementos: equipos, juegos y torneos. Su finalidad es lograr la motivación de los estudiantes a través de una estructura competitiva, en la que los elementos que compiten son grupos que trabajan de forma cooperativa.

A continuación, se explican las etapas que sigue este método:

1. El profesor explica la lección a toda la clase.
2. Más tarde, se forman los equipos que trabajarán sobre el material explicado, para prepararse para los torneos.
3. Como evaluación, cada estudiante compite contra estudiantes de otros equipos en torneos, ganando así puntos para su grupo.

### **Co-op co-op (Kagan, 1985).**

El objetivo fundamental de este método es que se maximicen las oportunidades de que los estudiantes puedan ayudarse unos a otros a aprender.

Los pasos a seguir para la práctica de esta técnica son:

1. El profesor divide a los alumnos en grupos de trabajo heterogéneos.
2. Los alumnos eligen una serie de temas con los que poder trabajar, guiados por el docente, y cada grupo elige uno.
3. Se dividen los temas en subtemas, con los que cada alumno del grupo va a trabajar, estudiando e investigando sobre él.
4. Los estudiantes presentan el subtema al grupo.
5. El equipo integra todos los subtemas en uno y lo presenta al resto de la clase.
6. Por último, se evalúan las aportaciones individuales al grupo y las presentaciones grupales al resto de la clase, mediante la coevaluación de alumnos y profesor. Igualmente, se evalúa el material o proyecto de cada equipo escrito sobre el tema (esta evaluación la realiza el maestro).

### **Investigación grupal (GI) (Sharan y Sharan, 1976).**

Este método tiene como finalidad no sólo fomentar el aprendizaje del tema sino también, y en mayor grado, potenciar las capacidades de análisis y síntesis, la búsqueda de aplicación de los conocimientos y establecer habilidades de relación.

Las etapas para llevar a cabo este método son las siguientes:

1. El profesor propone un problema y la clase plantea una serie de preguntas de investigación. Estas cuestiones se agrupan en subtemas o categorías.
2. Se organizan los grupos en función de las preferencias de los estudiantes; es decir, los alumnos eligen los temas que más les interesen.
3. Los alumnos eligen qué preguntas van a responder del tema, escogen los recursos que van a utilizar y dividen.
4. En parejas o de forma individual, los alumnos buscan información y datos, y lo discuten y analizan con el resto del equipo.
5. Los grupos interpretan e integran toda la información que han recopilado.
6. Los equipos preparan sus presentaciones teniendo en cuenta la idea clave de su tema.
7. Se presentan los temas mientras el resto de alumnos lo evalúan mediante unas hojas de evaluación creadas por el grupo que expone y el maestro.
8. Para terminar, el profesor y los estudiantes evalúan la investigación realizada - tanto el proceso como el resultado-, además del funcionamiento del equipo.

### **3.6. PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

A la hora de planificar una actividad de AC, lo primero que hay que plantearse es el grado de estructura adecuado al ejercicio. Si se puede trabajar con una sencilla práctica cooperativa al hilo de la clase o, por el contrario, es necesario utilizar algún método más elaborado de AC. Posteriormente, habrá que crear la práctica cooperativa concretando diversos aspectos que la darán forma.

En un primer momento, el docente debe tomar las decisiones previas a la enseñanza en el aula (Johnson y Johnson, 2004); que se indican a continuación.

1. Especificación de los objetivos didácticos que se desean trabajar.
2. Selección de los materiales y recursos para el aprendizaje.
3. Formación de los grupos: para formar los equipos lo primero que hay que pensar es cuántos alumnos sería conveniente que tuviese cada grupo (no es recomendable que tengan más de seis alumnos). Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), para ello hay que tener en cuenta que:
  - Cuanto más pequeño sea el grupo mejor.
  - En una pareja, los alumnos solamente tienen que manejar dos interacciones; mientras que este número se multiplica a medida que el grupo aumenta en estudiantes. Cuantas más interacciones deban manejar, mayor será la cantidad de prácticas grupales e interpersonales que tengan que realizar para mantener esas interacciones.
  - El equipo deberá ser menor, cuanto más escaso sea el tiempo del que se dispone.
  - Cuanto menor sea el grupo, más difícil será que ciertos estudiantes no participen en el trabajo grupal.
  - Cuanto más pequeño sea el grupo de trabajo, más fácil será percatarse de cualquier problema o dificultad que pudiera surgir en el equipo.

Posteriormente, hay que crear los grupos. Este proceso puede llevarse a cabo de tres formas distintas: al azar, organizándolos el maestro o creándolos los estudiantes mismos (Ferreiro y Calderón, 2001). Para elegir el proceso de formación, hay que prestar atención a la técnica de AC que vamos a utilizar, ya que puede que se necesite una formación específica –por ejemplo, en el caso de la investigación grupal, los alumnos deben agruparse por intereses-, y plantearse si lo que buscamos se trabajará mejor en grupos heterogéneos u homogéneos. Generalmente, los grupos los forma el docente y suele crear grupos heterogéneos, debido a los buenos resultados que dan (Universidad Politécnica de Madrid, Servicio de Innovación Educativa, 2008).

4. Preparación del espacio donde se va a llevar a cabo la práctica cooperativa –dentro o fuera del aula-, y de la distribución de los grupos dentro de ese espacio. Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que para la distribución, el maestro deberá tener en cuenta varias pautas:

- Todos los componentes del mismo equipo deben sentarse juntos y poder mirarse a la cara.
- Todos los estudiantes deben poder ver al profesor cuando quiera dar cualquier explicación, sin necesidad de tener que moverse.
- Los grupos tienen que estar suficientemente separados como para que no se molesten unos a otros.
- La clase tiene que estar organizada de tal manera que los alumnos puedan acceder fácilmente al docente, a sus compañeros y a los materiales que necesiten.
- La distribución de la clase debe ser flexible para que los alumnos puedan reunirse -sin molestar- en diversas composiciones (en parejas, grupos de cuatro...), si fuese necesario, a lo largo de la clase.

5. Asignación de los roles dentro de los grupos: Johnson, Johnson y Holubec (1999) indican que la distribución de los roles es una forma efectiva de asegurarse de que todos los miembros del equipo trabajen juntos y productivamente. Los mismos autores, apuntan que un procedimiento útil para esta asignación es primero, dejar que los alumnos se acostumbren a trabajar en grupos, sin repartirles ningún rol; más tarde, se les asignan roles sencillos- lector, encargado de la participación o encargado de los turnos de palabra-; posteriormente, los roles van rotando entre los diversos componentes del grupo, y por último, se les van introduciendo roles nuevos de vez en cuando, cada vez más complejos – supervisor de la comprensión o analista-, que también se irán rotando.

Después de adoptar todas estas decisiones, el maestro tendrá que estructurar la tarea (Johnson y Johnson, 2004), organizando los factores que a continuación se indican.

6. Explicación de la tarea: debe ser clara, que todos los estudiantes entiendan su finalidad y sus objetivos. Asimismo, hay que explicarles qué se espera de ellos, qué grado de rendimiento se espera que consigan y cuáles son las pautas –las estrategias- que deben seguir para realizar la tarea con éxito.

7. Establecimiento de la interdependencia positiva: la interdependencia positiva de finalidades une a los miembros del grupo, ya que necesitan de los conocimientos de los demás compañeros para su propio aprendizaje. Como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999), al empezar a trabajar con AC, no suele ser suficiente la interdependencia positiva de finalidades para que exista una verdadera cooperación el grupo, y una forma de apoyarla es desarrollar otro tipo de interdependencias positivas:

- Interdependencia de recursos: el maestro da a cada componente del equipo una parte de la información, de manera que todos deban combinar sus recursos.
- Interdependencia de premios: que pueden ser escolares –puntos positivos- o no escolares – caramelos o tiempo libre-.
- Interdependencia de roles: esta interdependencia se crea cuando se asignan roles complementarios e interconectados a los componentes del equipo.

8. Estructuración de la responsabilidad individual y de la cooperación intergrupal: cada miembro del grupo se hace personalmente responsable del logro de los objetivos propuestos, además de ayudar a los demás a que los alcancen (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

9. Especificación de las conductas deseables de los alumnos: el maestro tiene que enseñar a los alumnos las prácticas sociales que deben seguir para cooperar en grupo. Las conductas deseables, según Johnson, Johnson y Holubec (1999) son las siguientes:

- Que los alumnos lleguen a conocerse y a confiar los unos en los otros.
- Que sean capaces de comunicarse con precisión y claridad.
- Que se acepten y se apoyen unos a otros.
- Que sean capaces de resolver los conflictos de forma constructiva.

Una vez estructurada la tarea a realizar, se pondrá en práctica utilizando alguno de los métodos de AC y se controlará el proceso.

10. Supervisión del proceso: el maestro tendrá que controlar las interacciones de cada uno de los alumnos con el resto, para valorar tanto las interacciones –uso de las habilidades sociales- como el conocimiento adquirido.- progreso académico-. Para llevar a cabo este control, el maestro tendrá que haber seleccionado previamente las formas y los procedimientos de observación que utilizará -teniendo en cuenta que ésta puede ser estructurada o no estructurada- y atendiendo a diversos factores-como la aportación de ideas dentro del grupo o la verificación de la comprensión-. Es importante tener en cuenta que la observación es un proceso descriptivo, no interpretativo; aunque el maestro puede y debe intervenir para mejorar las interacciones y el funcionamiento del grupo (haciendo reflexiones, cuestionando, mostrando estrategias...etc.).

11. Evaluación del proceso: en las prácticas de AC, debe evaluarse tanto el aprendizaje adquirido –teniendo en cuenta no sólo la cantidad, sino también la calidad del mismo- como la interacción grupal –el funcionamiento de los equipos-. Además de la evidente función que cumple la evaluación en un proceso de aprendizaje, también sirve como fin del proceso, ayudando a reflexionar sobre todo lo aprendido. Igualmente, en el trabajo realizado por la Universidad Politécnica de Madrid, Servicio de Innovación Educativa (2008), en un proceso de evaluación de AC, se pueden tener en cuenta tres tipos de evaluación:

- Evaluación del aprendizaje individual y/o grupal: la evaluación individual puede llevarse a cabo mediante test, exámenes... etc. y la grupal puede realizarse atendiendo al producto o resultado del proceso de aprendizaje; es decir, de la exposición, presentación, mural... etc.
- Coevaluación (evaluación de iguales): los estudiantes pueden evaluar cómo ha sido el trabajo en equipo y cómo han trabajado sus compañeros.
- Autoevaluación personal y/o grupal: se puede pedir a los alumnos que, mediante un pequeño cuestionario, reflexionen sobre su papel dentro del grupo y sobre los conocimientos adquiridos. También puede hacerse una evaluación común de

todos los miembros del equipo, sobre cómo ha funcionado el grupo y los aprendizajes logrados.

# 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

## 4.1. CONTEXTO

Para la elaboración de una propuesta de intervención en el aula, es esencial conocer las características de su contexto y del alumnado con el que se propone trabajar. Por ese motivo utilizaré un centro escolar como colectivo de referencia: el C.E.I.P. María de Molina. No obstante, esta propuesta podría ser puesta en práctica en diversos centros con distintos tipos de alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria.

El C.E.I.P. María de Molina está situado en el barrio conocido como Huerta del Rey. Los alumnos que acuden a este centro viven en viviendas sociales, y en ocasiones, estas viviendas están compartidas por más de una familia y conviven varias generaciones juntas. Todas las familias que traen a sus hijos a este centro pertenecen a la etnia gitana y tienen un nivel socio-económico bajo.

En este alumnado se dan problemas difíciles de solventar (debido a que no hay ningún tipo de apoyo por parte de las familias): un gran abandono prematuro y absentismo escolar, situaciones de inadaptación por la falta de hábitos, una motivación por las tareas escasa o inexistente y falta de atención en las clases.

En la clase de segundo ciclo hay 12 alumnos y existe una gran heterogeneidad, ya que conviven alumnos de tercero y cuarto de Primaria y hay niños de diversas edades, repetidores, con distintos libros de texto y con ritmos y niveles de trabajo muy diferentes. Por esta gran diversidad, este es un contexto ideal para llevar a cabo esta metodología.

El aula cuenta con poco espacio, las mesas están colocadas de dos en dos (por parejas). La maestra también posee una mesa y una silla. Hay dos pizarras, dos pequeños armarios, unas estanterías con libros de lectura y de texto, y un casillero para cada alumno. La clase está decorada con dibujos de los alumnos, con normas de aula, con

murales hechos en las clases de inglés... Además, las flashcards de lo que se está trabajando en la asignatura de Inglés en cada momento suelen estar pegadas en una de las pizarras.

El centro aporta la mayor parte del material escolar: los cuadernos y los libros, las pinturas y rotuladores (en cada aula hay una caja de pinturas y de rotuladores), los lapiceros, algunas gomas, pegamento, tijeras... Y no hay un libro de texto para la asignatura de Inglés, por lo que todos los temas, actividades, recursos y materiales son creados por la maestra.

## **4.2. PROPUESTA**

El tema sobre el que he elaborado mi propuesta de intervención para el aula de Inglés, del segundo ciclo de Primaria, es “occupations”. Trata las profesiones y de la importancia del trabajo en equipo -además de que éste forma parte de la metodología de trabajo y se pone en práctica-. Toda la propuesta está basada en el aprendizaje cooperativo, por lo que todas las actividades se realizan siguiendo esta metodología. Para su elaboración, se ha tomado como una experiencia nueva para el alumnado al que va dirigido, y así se hace ver en su planificación.

El objetivo fundamental de esta propuesta de intervención es trabajar las relaciones interpersonales –la interacción-, a la vez que se desarrolla el contenido deseado –las profesiones y la importancia del trabajo en equipo-; motivando así al alumnado, que se implica de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, y haciendo las clase más eficientes.

A la hora de poner en práctica la propuesta, el alumnado ya debería conocer –de años anteriores y de unidades anteriores- los temas de las características (adjetivos para describir personas), las emociones, los colores, los edificios de la ciudad y los números ordinales en inglés, puesto que será necesario parte del vocabulario de estos temas para llevar a cabo las diversas actividades.

Dicho lo anterior, paso a exponer los diferentes aspectos de la propuesta.

### **Especificación de los objetivos didácticos a cumplir.**

A continuación, paso a señalar los objetivos didácticos que se pretende conseguir con esta unidad didáctica:

1. Ser capaz de valorar y comprender la importancia del trabajo en equipo y de saber hacerlo adecuadamente.
2. Convivir y trabajar correctamente en grupo, utilizando el diálogo como medio de resolución de conflictos y de opiniones enfrentadas.
3. Relacionar palabras en inglés con objetos o imágenes reales.
4. Obedecer las normas de la clase y del equipo de trabajo.
5. Mantener la calma y el control en las actividades de la unidad.
6. Respetar a los compañeros de clase y de trabajo.
7. Comprender y ser capaz de usar los siguientes sustantivos de vocabulario de las profesiones en inglés (algunas palabras sólo las repasan): fireman, doctor, waiter, builder, police, photographer, carpenter, mechanics, nurse, cook, journalist, painter, scientist, postman, hairdresser, checker y teacher.
8. Comprender y ser capaz de usar los siguientes verbos o expresiones relacionadas con las profesiones en inglés (algunas palabras solo las repasan): to put out fires, to teach, to study and to practice a science, to take photos, to cook, to cure, to give, to serve, to work the wood, to take care (of the security/of the health), to report, to brush, to build, to repair, to paint y to take.
9. Comprender y ser capaz de usar las siguientes palabras relacionadas con las profesiones trabajadas en este tema de inglés: fire, wood, sick people, security, news, landscape y camera.
10. Ser capaz de pedir información sobre los oficios a través de las preguntas “what is the occupation related to the first/second/... picture?” y “what is Jack/Rachel/... ‘s occupation?”.
11. Ser capaz de dar información a través de las afirmaciones “Jack/Rachel... is a ... (profesión)” y “the occupation is ... (el nombre de la profesión)”.

12. Ser capaz de responder a una pregunta de la que no se conoce la respuesta mediante las formas “I don’t know” y “we don’t know”.
13. Expresar opinión mediante “I think you are right” y “I think you are wrong”.
14. Utilizar correctamente los números ordinales en inglés del primero al octavo.
15. Relacionar gestos con palabras en inglés.
16. Utilizar (reparar) las palabras de los colores en inglés.
17. Utilizar (reparar) algunos edificios –lugares de trabajo- asociados a los distintos oficios trabajados: hospital, pub, restaurant, outside, house, TV, radio, port office, supermarket, shop y school.
18. Ser capaz de describir, de forma breve y sencilla, a una persona, siguiendo unas pautas dadas.
19. Utilizar adecuadamente el diccionario de inglés-español.
20. Cooperar para conseguir objetivos comunes.
21. Relacionar objetos, lugares o colores con las diversas profesiones trabajadas.
22. Identificar profesiones en las que se trabaja en equipo.
23. Relacionar oficios que necesitan de otros oficios para trabajar.
24. Ordenar las partes de una descripción para crear una única descripción que siga un orden lógico.
25. Utilizar (reparar) las preguntas en inglés “what is your name?”, “where do you live?”, “how old are you?”, “what are you like?”, “what are your likes?” y “what do you do?”.

### **Materiales y recursos necesarios para el aprendizaje.**

Los materiales y recursos que serán necesarios para llevar a cabo esta unidad son los siguientes:

1. Flashcards de las diversas profesiones trabajadas, con la imagen y la palabra correspondiente en inglés.
2. Pizarra y tiza.
3. Las fichas, cuadros y la prueba incluidos en los anexos de este trabajo.
4. Pinturas de colores.
5. Lápices y folios.

### **Formación de los grupos.**

Los equipos los creará el maestro. Habrá tres grupos de cuatro alumnos cada uno -la clase tiene doce alumnos en total-, y en ellos tiene que haber heterogeneidad; es decir, debe existir diversidad de capacidades y habilidades, de sexo (por ejemplo dos chicos y dos chicas) y de edad (por ejemplo dos de cada ciclo). Serán grupos de cuatro porque posibilita que puedan trabajar entre ellos pero también separarse en parejas o hacer tareas individuales; asimismo, serán heterogéneos porque enriquece los grupos y ha demostrado muy buenos resultados (Universidad Politécnica de Madrid, Servicio de Innovación Educativa, 2008).

### **Preparación del espacio.**

El espacio para la práctica cooperativa se organiza teniendo en cuenta las recomendaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) expresadas en el apartado “Planificación de las prácticas de AC”. Los alumnos estarán agrupados por equipos, cuatro mesas unidas dos en frente de las otras dos. Los grupos de mesas estarán bien separados entre ellos; y la mesa del maestro quedará al frente de la clase. Las mesas se podrán separar con facilidad para trabajar en parejas en los momentos necesarios. Adjunto en los apéndices I y II -las imágenes 1 y 2- para facilitar la comprensión de esta estructura.

### **Asignación de los roles dentro de los equipos.**

A lo largo de la secuencia de actividades se van indicando los distintos roles que van adoptando los estudiantes dentro de los grupos. Son roles sencillos y claros, pues se entiende que los alumnos no están acostumbrados a esta forma de trabajo –aprendizaje cooperativo-, y serán asignados por la maestra en el momento necesario. No obstante, se asignan unos determinados roles para garantizar que todos los miembros del grupo se esfuerzan y para hacer el trabajo más efectivo.

### **Explicación de la tarea.**

La maestra explica la totalidad de lo que se va a hacer en cada actividad antes de que los alumnos se pongan a trabajar. Presenta explicaciones sencillas y claras, con la intención de que todos los alumnos entiendan la finalidad y los objetivos. Asimismo, la docente les explica qué espera de ellos, qué grado de rendimiento espera que consigan y cuáles son las pautas que deben seguir para efectuar la tarea con éxito.

### **Establecimiento de la interdependencia positiva.**

Como se ha expuesto dentro del marco teórico de este trabajo, en el apartado “Planificación de las prácticas de AC”, en el punto 7, cuando se comienza a trabajar con AC, no suele ser suficiente la interdependencia positiva de finalidades (de los conocimientos entre los alumnos) para que exista una cooperación real en el equipo. Por esto, en las diversas actividades que más tarde se desarrollan, he optado por apoyar esta interdependencia con los demás tipos de interdependencias positivas que en el mismo apartado se tratan: interdependencia de recursos –por ejemplo, en el caso de la recomposición de una descripción, actividad 6-, de roles –como se da en el caso de la ficha 2 (actividad 2), actividad de introducción de vocabulario nuevo- y de premios – como se explica en la evaluación-.

### **Estructuración de la responsabilidad individual y de la cooperación grupal.**

La profesora buscará que, a lo largo de la unidad, cada componente del equipo se encargue personalmente de conseguir los objetivos propuestos, además de ayudar a que los demás puedan alcanzar los suyos.

### **Especificación de las conductas deseables.**

La docente indicará a los estudiantes las prácticas sociales que tienen que seguir para la cooperación en grupo; que son las que siguen:

- Los alumnos tienen que llegar a conocerse.
- Los alumnos deben confiar los unos en los otros.
- Los alumnos deben ser capaces de comunicarse con precisión y claridad.

- Los alumnos tienen que aceptarse unos a otros.
- Los alumnos deben apoyarse unos a otros.
- Los alumnos deben resolver los conflictos de forma constructiva.

### **Secuencia de actividades.**

A continuación, describo la secuencia de actividades que se realizarán a lo largo de 6 sesiones, siguiendo una estructura de AC. Se trabajará en inglés. En las diversas sesiones, actividades y pequeñas tareas dentro de cada actividad, la profesora tendrá previstos los tiempos e irá controlando e indicando el paso de una tarea a otra.

### **PRIMERA SESIÓN**

Con los grupos ya formados, la *primera actividad* que se llevará a cabo servirá para recordar vocabulario de cursos pasados y para comprobar los conocimientos previos sobre el vocabulario del tema. En esta ficha inicial—que adjunto en el apéndice IV como ficha 1- los niños deben escribir (en inglés) el nombre de la profesión relacionada con cada dibujo, al lado de dicho dibujo —las profesiones que aparecen son peluquero, enfermero, albañil, cajero, pintor, periodista, policía y mecánico.

1. En primer lugar, los estudiantes completarán sus fichas de forma individual, escribiendo aquellas palabras que recuerden.
2. En segundo lugar, se juntarán con su grupo y corregirán y completarán aquellas palabras que les falten o tengan mal. Esta tarea se llevará a cabo a través de preguntas y respuestas que se harán entre los alumnos. La pregunta será “what is the occupation related to the first/second... picture?”; a lo que el alumno correspondiente responderá con la profesión que ha escrito o con “I don’t know”. Los compañeros de equipo contestarán diciendo que están de acuerdo “I think you are right” o si piensan que la respuesta es otra “I think you are wrong. The occupation is ...”, y en ese caso la indican. Las preguntas se van haciendo en círculo, siguiendo un orden; es decir, cada alumno pregunta al lado. Todo el grupo debe llegar a un consenso en cada imagen. Las estructuras de las preguntas y respuestas las habrá planteado anteriormente la maestra y estarán

escritas en la pizarra, por lo que los alumnos simplemente tendrán que practicar con ellas (y siempre podrán preguntar a la profesora si tienen dudas).

3. Por último, con las fichas ya completas, se hace una puesta en común de toda la clase. El docente va preguntando –utilizando la pregunta ya trabajada en el paso anterior- la profesión asociada a cada imagen a un grupo, y uno de sus componentes tiene que contestar con la profesión que hayan consensuado, o, si no lo saben, con “we don’t know”. La profesora dirá si es la profesión correcta, o, si no lo es, señalará cuál es. Todos los alumnos deberán corregir su ejercicio.

La *segunda actividad* sirve para introducir más vocabulario de la unidad –bombero, científico, profesor, médico, fotógrafo, cocinero, cartero, camarero y carpintero-. La maestra colocará flashcards de las diversas profesiones que se van a trabajar -con una imagen y la palabra en inglés- en la pizarra. Los alumnos estarán colocados por parejas (del mismo grupo) y cada pareja tendrá una ficha del ejercicio –que adjunto en el apéndice V como ficha 2- que deberán rellenar. La ficha consta de un pequeño test en el que los alumnos tienen que escoger, de entre tres opciones, la acción que realiza cada una de las profesiones que ya he apuntado. Un alumno de cada pareja permanecerá de espaldas a la pizarra y será el que tenga la ficha, y el otro de frente a ella.

1. Lo primero que hace la pareja es subrayar las profesiones que aparecen en la ficha –la ficha ya ha sido explicada por la maestra-.
2. Después, el alumno que está de espaldas las va leyendo en alto y el compañero debe buscar la palabra entre las flashcards de la pizarra, e indicarle lo que significa esa profesión en español –por la asociación con la imagen de la flashcard-. El alumno que posee la ficha deberá escribir su significado al lado.
3. Las parejas deberán contestar al test juntas, intentando entender lo que significan las diversas frases y ayudándose de la maestra en caso de no entender alguna frase o palabra. Las oraciones son muy sencillas e incluyen vocabulario simple, y algunas palabras ya han sido trabajadas en cursos y temas anteriores. En la ficha, irán apuntando el significado de aquellas palabras que no conozcan.
4. Se hace una puesta en común de toda la clase en la que cada pareja va corrigiendo una de las frases –la profesión y la acción correcta-, y la maestra indica si está bien o no.

5. Para terminar, todos los niños sacarán su cuaderno de inglés y tendrán que hacer una lista con las diversas profesiones trabajadas y sus significados –tanto las trabajadas en esta segunda actividad como en la inicial-. Igualmente, deberán hacer una lista con los verbos de las acciones relacionadas con cada profesión – to put out fires, to teach, to study, to practice, to take photos, to cook, to cure, to give, to serve y to work the wood- y sus significados.

## SEGUNDA SESIÓN

En la siguiente sesión, se empieza con la *tercera actividad* propuesta. El alumnado debe completar la ficha correspondiente (Apéndice VI, ficha 3). La actividad se realizará en parejas y cada pareja tendrá una ficha. Dicha actividad consiste en rellenar unos espacios en blanco en los que debe ir un verbo que completa una oración sobre lo que hace cada profesión –policía, enfermero, periodista, peluquero, albañil, mecánico, pintor y cajero-.

1. Un miembro de la pareja será el responsable del diccionario, y el otro el de la ficha. Los dos, leerán las diversas frases y pensarán juntos qué verbo sería el más adecuado para el hueco que aparece –algunos verbos ya les resultarán conocidos-, y cuando les surjan dudas el alumno responsable del diccionario deberá buscar la palabra correspondiente. Asimismo, el alumno responsable de la ficha será el encargado de escribir la respuesta correcta en el espacio en blanco.
2. Una vez el ejercicio esté terminado, se hará una puesta en común de toda la clase con las frases completas, leyendo cada pareja una, y corrigiendo y completándolas con más verbos posibles.
3. Por último, cada estudiante sacará su cuaderno e incluirá en su lista de verbos los trabajados en este ejercicio con sus significados, que podrían ser los siguientes: to take care, to report, to brush, to build, to repair, to paint and to take.

La *cuarta actividad* consiste en buscar lugares, colores y objetos o cosas relacionados con las distintas profesiones. Los alumnos se dividen en sus equipos de trabajo y la

maestra escribe una serie de profesiones en la pizarra, que los alumnos deberán copiar, y junto a ella escribir la palabra o palabras relacionadas.

1. En un primer momento, la profesora escribe las siguientes profesiones en la pizarra: nurse, teacher, postman, doctor, checker, cook, waiter, journalist y builder. Los alumnos, con sus compañeros de grupo, deberán copiar dicha lista – habrá un alumno encargado de escribirlo en un folio y otro de dictarlo- y pensar un lugar relacionado con esa profesión –el lugar de trabajo, vocabulario que ya conocerán de temas pasados-. Un tercer alumno se encargará de escribir las palabras que tendrán que pensar en común y consensuar (algunos ejemplos de los lugares pueden ser: teacher-school, checker-supermarket/shop, builder-house/outside, waiter-pub/restaurant...etc.).
2. Posteriormente, se repite la misma operación con otra lista de profesiones: nurse and doctor, pólíce, postman, waiter y fireman. Esta vez, los alumnos deberán pensar un color relacionado con esas profesiones (por ejemplo nurse and doctor-blue/white/green; postman-yellow...etc.), y los roles de los alumnos rotarán – por ejemplo, el que ha escrito la lista antes, esta vez dicta; el que ha dictado antes, ahora escribe las respuestas; el que ha escrito las respuestas antes, se queda esta vez sin un cargo específico; y el que antes se ha quedado sin cargo específico, ahora se encarga de copiar la lista-.
3. Después de completar la segunda lista, habrá una tercera y última en la que los niños tendrán que buscar un objeto o cosa relacionada con las profesiones. La lista es la siguiente: teacher, photographer, cook, postman, carpenter, hairdresser, mechanics y fireman. Las palabras relacionadas tienen que ser sencillas, que ya conozcan, como por ejemplo teacher-chalk/blackboard, hairdresser-hair o mechanics-car. Los cargos vuelven a rotar con esta tercera lista.
4. Con todas las listas ya completas, se pasa a hacer una puesta en común con el resto de la clase. Cada vez un grupo distinto–guiados por la maestra y cambiando de portavoz cada vez que tenga que hablar- irá diciendo qué palabra ha relacionado con la profesión correspondiente; si algún equipo quiere añadir otra palabra, puede hacerlo levantando la mano -igualmente, la profesora podrá añadir lo que crea conveniente-.

## TERCERA SESIÓN

La tercera sesión, la ocupa una única actividad (*quinta actividad*) que trata la importancia que tiene el trabajo en equipo – y saber hacerlo adecuadamente-, en el mundo laboral. Los alumnos se juntan con su grupo de trabajo habitual, y la maestra les reparte una hoja con un cuadro en el que aparecen las distintas profesiones trabajadas hasta el momento y dos preguntas relacionadas con el trabajo en equipo, que deberán contestar con sí o no –el cuadro se incluye en el apéndice VII como actividad 5 y, antes de empezar, la profesora habrá explicado el significado de las preguntas que en él aparecen-.

1. Los estudiantes debatirán sobre si las distintas profesiones que aparecen en el cuadro necesitan de trabajo en equipo o no, y sobre si es importante que sepan hacerlo (esta discusión se hará en español, pues no son capaces, todavía, de hacerla en inglés). Cuando hayan llegado a un acuerdo, escribirán en la casilla correspondiente “yes” o “no”.
2. Después de haber rellanado el cuadro, se pondrán en común las respuestas con el resto de la clase. La maestra hará las dos preguntas sobre cada profesión a un grupo, y los portavoces de cada equipo irán rotando cada vez que tengan que intervenir. Una vez dada la respuesta, el equipo tendrá que explicar por qué considera que esa profesión necesita, o no, la colaboración de varias personas o de varios oficios. Si algún equipo piensa de otra forma y quiere intervenir, puede hacerlo levantando la mano, y lo mismo puede hacer la maestra (estas pequeñas exposiciones se harán en español).
3. Para terminar, la maestra escribirá las siguientes profesiones en la pizarra: fireman, police, nurse, doctor, cook, waiter, builder, painter y carpenter, y los alumnos, de forma grupal, tendrán que unirlos (por ejemplo nurse y doctor) y entregar el resultado a la maestra (esta actividad se realizará ya en inglés).

## CUARTA SESIÓN

La *sexta actividad* es una recomposición de una pequeña descripción –puesto que la actividad final será la presentación de un personaje creado por cada grupo-. Los alumnos se juntan en grupos y la maestra da una parte de una descripción a cada alumno

–las descripciones entregadas a cada grupo se adjuntan en el apéndice VIII, como actividad 6-. Todas las descripciones siguen la misma estructura.

1. Cada componente del equipo lee su parte de la descripción individualmente –sin saber qué parte le ha tocado-.
2. Posteriormente, cada alumno lee su parte –la profesora no habrá entregado las partes en orden- en voz alta, para su grupo. Si les surge alguna duda habrá un encargado del diccionario para aclararla.
3. Los estudiantes tendrán que ordenar la descripción de la forma que consideren más adecuada –que es parte 1, parte 2, parte 3 y parte 4-, leerla completa y adivinar a qué profesión se refiere –la descripción 1 hace referencia a un bombero, la 2 a un maestro y la 3 se refiere a una fotógrafa-. La maestra supervisará que el orden y la profesión sean correctos.
4. Por último, cada grupo leerá su descripción en alto para el resto de la clase; al terminar preguntará al resto de los equipos “what is Jack/Peter/Rachel’s occupation?”, y los otros grupos levantarán la mano si saben la respuesta, contestando “Jack/Peter/Rachel is a ...”. Las estructuras de la pregunta y la respuesta las habrá explicado ya la maestra, y estarán escritas en la pizarra –se supone que el genitivo sajón ya ha sido explicado-.

La *séptima actividad* consiste en la creación, en grupos de trabajo, de un personaje. La maestra dará unos pasos a seguir:

1. Name, city or town and age.
2. Physical characteristics and/or personality (sobre todo aquéllas que estén relacionadas con su trabajo. Por ejemplo un bombero es fuerte).
3. Likes and dislikes and interests (también relacionadas con su trabajo. Por ejemplo a un bombero no le gusta el fuego).
4. Occupation, occupation place (si es un lugar claro) and colour or colours of the clothes of her/his occupation (si son unos colores determinados).
5. Things used in her/his job (por ejemplo un bombero utiliza manguera, pero como no conocen la palabra pueden decir que usa agua o buscar el vocabulario).

Los alumnos tendrán que seguir estos pasos y consensuar las elecciones hechas; asimismo, tendrán que dibujar al personaje para la presentación final.

## QUINTA SESIÓN

Se realizará una especie de prueba o examen (apéndice IX, actividad 8) pero no de la forma tradicional, sino que se pretende medir el desempeño (*performance*) de los alumnos. La prueba consta de tres preguntas o ejercicios; en el primero, deben escribir las diecisiete profesiones aprendidas al lado del verbo que se relaciona con cada oficio; en el segundo ejercicio se practica “I don’t know” –se utiliza en aquellas afirmaciones que no se han trabajado en la unidad, y que por tanto no saben si son correctas o no- y las opiniones “I think you are right” y “I think you are wrong”; y en el último ejercicio, los niños tendrán que completar una oración con un objeto, lugar o acción que se haya trabajado relacionado con cada profesión. La prueba se hará de la siguiente manera:

1. La docente habrá indicado a los estudiantes, en la anterior sesión, que estudien la materia –aunque desde el principio se les haya pedido que la repasen día a día-.
2. La maestra entrega una prueba a cada alumno, quienes estarán agrupados en sus equipos de trabajo. Juntos, deberán preparar las preguntas, analizarlas y llegar a un consenso sobre las respuestas; es decir, todos los miembros del grupo deben saber cómo contestar adecuadamente a cada pregunta.
3. Posteriormente, los alumnos se colocan individualmente y, sin comunicarse, realizan la prueba y se la entregan a la maestra.
4. Por último, se comentan las respuestas en común entre todos los alumnos de la clase y la profesora, aclarando lo que está bien o mal contestado. El objetivo fundamental de esta actividad es garantizar que todas las personas de la clase –y de cada grupo- entiendan el funcionamiento y las respuestas de la prueba.

## SEXTA SESIÓN

En la sexta y última sesión, cada grupo presentará al personaje que creó durante la cuarta sesión. El procedimiento que se seguirá para llevar a cabo esta actividad o tarea final no es el de una exposición tradicional; sino que saldrá un grupo al frente de la clase, y el resto de grupos irán haciendo preguntas sobre el personaje, como si le preguntasen a él o ella directamente –la mayoría de las preguntas ya las conocen de temas o cursos anteriores y del propio tema-. La docente habrá dado las preguntas con antelación, y todos los alumnos las tendrán copiadas en sus cuadernos y las sabrán –de

todas formas, estarán escritas en la pizarra como apoyo-. Los portavoces de los grupos – tanto del equipo que expone como de los que preguntan- irán rotando para que todos los miembros del grupo participen. Cuando un equipo termine de presentar a su personaje, otro equipo mostrará al suyo. Las preguntas que se realizarán para ir descubriendo a los personajes serán las siguientes:

1. What is your name?
2. Where do you live?
3. How old are you?
4. How are you like?
5. What are your likes?
6. What do you do? (A esta pregunta deben contestar con la profesión y todo lo que hayan escrito relacionado con ella).

### **Control del proceso y evaluación.**

La maestra supervisará y evaluará el proceso de aprendizaje de los alumnos, valorando tanto las interacciones -uso de las habilidades sociales- y el comportamiento, como el conocimiento adquirido- progreso académico-.

Considero que el control del comportamiento es esencial en la Educación Primaria, por lo que también se tendrá en cuenta a la hora de evaluar. Este comportamiento –tanto de forma individual como respecto del grupo- durante las diversas sesiones de esta unidad, se medirá en un panel colgado en la clase –adjunto cuadro con la idea en el apéndice X, cuadro 3-. Dicho panel recogerá los comportamientos correctos o incorrectos de los alumnos, mediante una tabla con los nombres de cada uno de ellos y con el número de las sesiones. En las diferentes casillas se pegará un gomets verde si el comportamiento ha sido bueno, amarillo si no ha sido ni bueno ni malo -ha sido “regular”- y rojo si el comportamiento del alumno, durante esa sesión, ha sido incorrecto.

Al final de la unidad, se contarán los puntos verdes y se restarán los rojos de cada uno de los niños, y el alumno que más puntos tenga obtendrá un pequeño premio –unas pinturas, unos caramelos...etc.-. Asimismo, se sumarán los puntos de todos los

miembros de cada grupo, y aquél que tenga más puntos también conseguirá su pequeña recompensa.

Para valorar las interacciones de cada estudiante dentro del grupo, la maestra rellenará, de cada alumno, una tabla con varios ítems, de las cuatro primeras sesiones (apéndice XI, cuadro 4). En cada ítem, el estudiante tendrá una valoración del 0 al 10, y se hará la media de los seis ítems; y con las medias de las cuatro sesiones se sacará una nueva media –media final-. Además, los propios alumnos autoevaluarán el trabajo de su equipo mediante un cuestionario (apéndice XII, Cuestionario de Autoevaluación del Grupo), que harán de forma individual. Esta autoevaluación no se tendrá en cuenta a la hora de calificar a los alumnos, pero les servirá–tanto al alumno como a la profesora– para reflexionar sobre las interacciones y los aprendizajes logrados.

Para calificar a los alumnos se tiene en cuenta el comportamiento, que se mide gracias al panel de los gomets y es una nota entre 0 y 10–el alumno que tenga seis gomets verdes obtendrá la nota máxima en comportamiento, el que tenga tres una nota intermedia...etc.-. También las interacciones, que se miden con la tabla del cuadro 4. Y por último, los conocimientos adquiridos y el trabajo realizado, que se medirán con la valoración de la prueba de la actividad 8 –valoración individual- y de la presentación del personaje de la última sesión –valoración de grupo- (esta última será la misma nota para todo el grupo).

El comportamiento contará un 20% de la nota total, las interacciones contarán un 30% de la nota y los conocimientos adquiridos y el trabajo realizado contarán el 50% restante de la nota. Dicha nota irá de 0 a 10.

## 5. CONCLUSIONES

En este Trabajo Fin de Grado, he expuesto una propuesta de intervención educativa para trabajar el tema de los oficios a través del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés, una forma de trabajo que, aun con muchos años de historia y evolución, no está muy extendida en los colegios españoles. El objetivo esencial de esta propuesta es conseguir que los alumnos logren los aprendizajes deseados, a la vez que desarrollan la interacción entre ellos, motivándoles e implicándoles de manera activa en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y aumentando así la efectividad de la clase.

La totalidad de mi propuesta es inédita, aunque todo su planteamiento esté basado en la teoría presentada en el apartado del marco teórico de este Trabajo Fin de Grado. He planteado una unidad de aproximadamente seis sesiones, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y el contexto de heterogeneidad en el que se propone implantar –aunque, como ya he señalado anteriormente, esta propuesta podría llevarse a cabo en otros muchos centros educativos con otros grupos de alumnos distintos-.

He buscado que las tareas planteadas fuesen motivadoras e interesantes para los educandos, haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje y del aprendizaje del resto del grupo, construyendo conocimientos a partir de las propias vivencias y de los conocimientos y habilidades de los demás compañeros. Asimismo, se brinda a los alumnos la posibilidad de aprender a trabajar en equipo, aptitud necesaria tanto para su futuro profesional como para la vida del día a día. Igualmente, con esta unidad se desarrollan las cinco destrezas básicas, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita y, por supuesto, la interacción. Además, con las diversas actividades planteadas, se pretende que el alumno consiga desarrollar sus capacidades lo máximo posible, buscando lograr el mayor rendimiento que éste pueda obtener. En todo este proceso, el docente pasa a tener el rol de supervisor de los aprendizajes, orientador y guía, ayudando al alumno cuando se hace necesario pero cediéndole la construcción de su propio conocimiento.

Con mi propuesta de intervención educativa, pretendo conseguir que el alumnado adquiera una serie de contenidos relacionados con el tema de los oficios y con la

importancia del trabajo en equipo. Contenidos conceptuales -como el vocabulario del tema-, procedimentales –como la utilización del diccionario de inglés-español- y unas determinadas actitudes –como el respeto hacia los compañeros o saber trabajar en grupo-. Igualmente, busco que durante las diversas actividades trabajadas a través del AC se evidencien las ventajas de esta forma de aprendizaje, como son el incremento del autoestima y de la motivación (Johnson y Johnson, 1989), o la creación de un ambiente de cooperación y apoyo (Deutsch, 1975) –todas las ventajas han sido desarrolladas en el apartado 3.3. “beneficios y ventajas”, en el marco teórico de este trabajo-.

Para la elaboración de esta propuesta he tenido en cuenta tanto el Currículo Oficial de Educación Primaria en Castilla y León, con las pautas y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación incluidos en el segundo ciclo de Educación Primaria; como todas las aportaciones teóricas sobre el AC, desarrolladas en el apartado 3 “marco teórico”, de este mismo trabajo.

Para terminar, en la realización de este TFG -tanto en el análisis del marco normativo, como en la investigación y elaboración del marco teórico y en la creación de la propuesta de intervención educativa- he puesto en funcionamiento la mayoría de las competencias del título de Grado de “Maestro en Educación Primaria”. He utilizado todas las competencias generales (G1, G2, G3, G4, G5 y G6). De las competencias específicas, he puesto en práctica algunas del módulo de formación básica -EB1, EB2, EB3, EB5, EB9-, otras del módulo didáctico-disciplinar -ED3, ED4, ED7, ED8 y ED9-, y la competencia del módulo de Prácticum y Trabajo Fin de Grado (EP1). Por último, del módulo de optatividad, en la materia de lengua extranjera, he puesto en funcionamiento las dos competencias existentes (OI1 y OI2).

## 6. APÉNDICES

### APÉNDICE I

*Cuadro 2: Relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación basados en el Real Decreto 40/2007, BOCyL N°89 (2007)*

<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Escuchar y comprender mensajes en la lengua extranjera en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas.</li><li>2. Reconocer y utilizar las estrategias básicas de comunicación (verbales y no verbales) y las normas sociales que rigen la participación en tareas que requieran intercambios orales.</li><li>3. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guión de intervención adecuado a los discursos y utilizando procedimientos verbales y no verbales, adecuados al texto y la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.</li><li>4. Planificar, organizar y escribir textos diversos con finalidades variadas y estructura adecuada a los diferentes tipos de discurso, utilizando diferentes soportes y fuentes de información.</li><li>5. Leer de forma comprensiva textos de diversa tipología, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa, con el fin de desarrollar su autonomía y disfrute en la lectura.</li><li>6. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.</li><li>8. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera reflexionando y valorando los progresos realizados en su competencia comunicativa mediante la autoevaluación y el contraste de sus adquisiciones con los niveles de referencia europeos.</li><li>10. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos en la comunicación.</li></ol>
	<b>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.</b>

<p><b>Contenidos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escucha y comprensión de mensajes orales en la lengua extranjera de progresiva complejidad, en formatos variados, para extraer información global y alguna específica, que sean esenciales para la realización de una tarea, con una finalidad claramente definida.</li> <li>– Interacción oral en tareas usuales para su edad como la participación en juegos de reglas claras o interacciones basadas en fórmulas hechas, en situaciones reales o simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de posibilidades, en contextos progresivamente menos dirigidos.</li> <li>– Participación en situaciones de comunicación propias de la dinámica de la clase, utilizando fórmulas sociales y de cortesía, y manifestando sus necesidades inmediatas.</li> <li>– Producción de textos orales basados en modelos y formatos previamente trabajados, mediante la participación activa en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones e interacciones dirigidas.</li> <li>– Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde el conocimiento que ya posee y aplicación de las normas de participación en un discurso por las que se rigen las lenguas y culturas que conoce a la lengua y cultura extranjera.</li> <li>– Reconocimiento y valoración de la progresión de su conocimiento y utilización autónoma de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse en situaciones habituales.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Bloque 2. Leer y escribir.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lectura y comprensión de diferentes textos informativos, descriptivos y narrativos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, a los que aplique su conocimiento cultural y de la estructura textual, para obtener información global y específica en el desarrollo de una tarea.</li> <li>– Uso guiado de estrategias de lectura (utilización de los elementos del contexto visual y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce), identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas.</li> <li>– Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia como invitaciones, felicitaciones, notas, avisos o folletos.</li> <li>– Composición, a partir de modelos, de diferentes textos utilizando expresiones y frases</li> </ul>
--------------------------	--

muy conocidas oralmente, para transmitir información, o con diversas intenciones comunicativas, asociados a tareas concretas, en los que sea evidente la estructura y pueda identificar la secuencia que se adecue más a la intención de comunicación que persigue.

- Asociación de la grafía con los sonidos del alfabeto.

### **Bloque 3. Conocimiento de la lengua.**

#### **Conocimientos lingüísticos.**

– Identificación de aspectos fonéticos, del ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera y su aplicación en la comunicación para expresar sentimientos, marcar turnos de palabra o resaltar información específica. Utilización de estos aspectos fundamentales en la comprensión para segmentar la cadena hablada y producción de unidades mínimas significativas con un esquema rítmico adecuado.

– Reconocimiento, selección y uso del léxico, formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas y adecuadas a tareas y textos.

– Identificación de algunas diferencias entre el código oral y el escrito, deduciendo alguna regla básica sobre el funcionamiento de la ortografía y la ortoepía.

– Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos y expresiones orales conocidas, y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido.

– Iniciación al conocimiento y uso de las estrategias básicas de la producción de textos (principios textuales de coherencia y cohesión, estructura textual, organización del mensaje con el fin de adaptarse a los requerimientos del tema y la intención comunicativa en los que se facilita la elección del destinatario, propósito, planificación, elaboración del borrador, revisión el texto y versión final) a partir de modelos.

#### **Reflexión sobre el aprendizaje.**

– Uso de habilidades y procedimientos como repetición, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua.

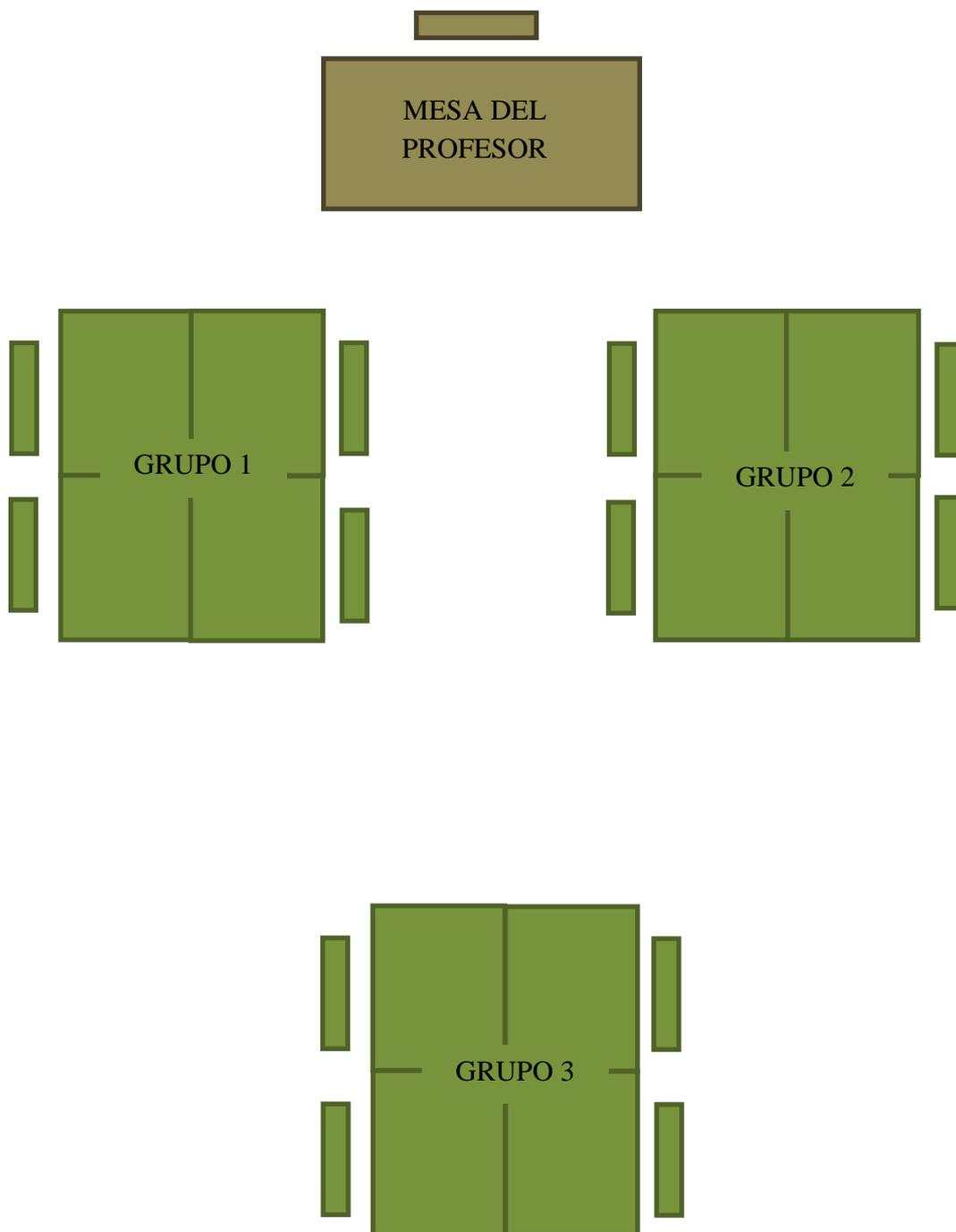
– Reconocimiento de los procedimientos básicos para llevar a cabo con éxito una tarea de forma cada vez más autónoma, utilizando progresivamente medios gráficos de consulta e información así como las posibilidades que ofrecen las tecnologías.

**1.** Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación contextualizadas, encaminadas a la realización de una tarea concreta,

<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	<p>respetando las normas básicas del intercambio, observando algunas convenciones lingüísticas y sociales más usuales y evidentes.</p> <p><b>2.</b> Captar el sentido global e identificar información específica en textos orales, sobre temas familiares y de interés, producidos en formatos variados y con distinta finalidad (describir, informar, ilustrar o narrar), en los que pueda aplicar estrategias de segmentación, identificación de palabras clave, etc., apoyándose en elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en la situación de comunicación.</p> <p><b>3.</b> Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos adecuados a su competencia comunicativa, que versen sobre temas conocidos y tengan una finalidad concreta.</p> <p><b>4.</b> Producir textos escritos con diversa intencionalidad utilizando frases conocidas y usuales en situaciones cotidianas y escolares, a partir de modelos, con una finalidad determinada y con un formato establecido, tanto en soporte papel como digital.</p> <p><b>5.</b> Usar formas y estructuras propias de la lengua extranjera que contengan aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.</p> <p><b>6.</b> Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como: pedir aclaraciones, acompañar la comunicación con gestos, inferir significados, deducir reglas; predecir, seleccionar, organizar la información; verificar la adecuación al texto, tarea y situación; utilizar diccionarios y recursos visuales; recuperar, buscar y recopilar información sobre temas conocidos en diferentes soportes.</p>
---------------------------------------	---

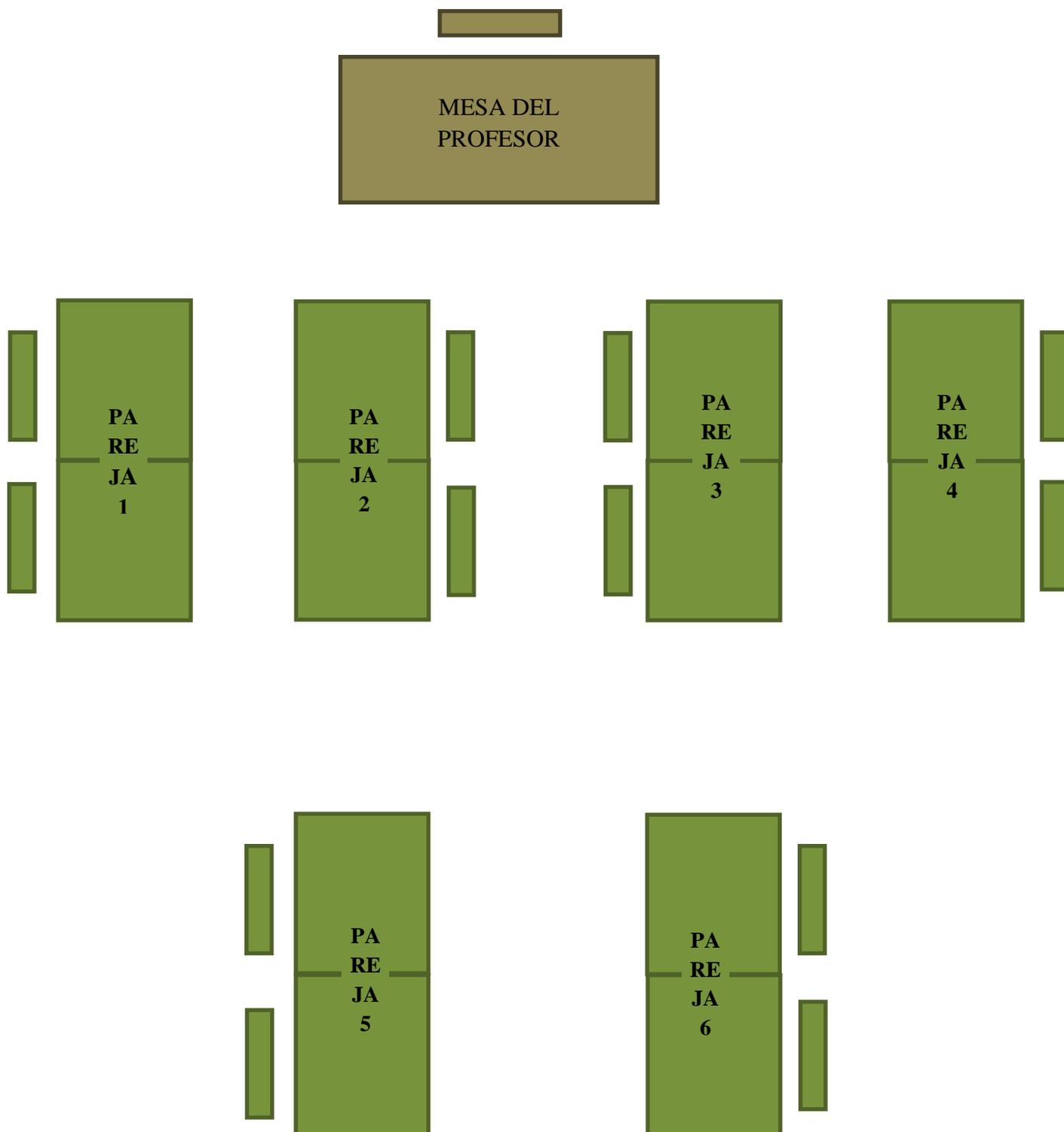
## APÉNDICE II

*Imagen 1: aula organizada en grupos de cuatro.*



## APÉNDICE III

*Imagen 2: aula organizada en parejas.*



## APÉNDICE IV

Ficha 1: actividad inicial.

Name:

Group:

# Occupations

Write, beside each picture, the occupation that uses these objects.



## APÉNDICE V

*Ficha 2: actividad de introducción de nuevo vocabulario.*

**Names:**

**Group:**

### OCCUPATIONS TEST

**Mark the correct answer.**

The fireman:

- a) cures sick people.
- b) puts out fires.
- c) studies and practices a science.

The teacher:

- a) serves food or drinks in a pub or restaurant.
- b) teaches her/his learners.
- c) cooks food.

The scientist:

- a) studies and practices a science.
- b) works the wood.
- c) gives letters.

The photographer:

- a) works the wood.
- b) puts out fires.
- c) takes photos.

The cook:

- a) teaches her/his learners.
- b) cooks food.
- c) serves food or drinks in a pub or restaurant.

The doctor:

- a) cures sick people.
- b) takes photos.
- c) teaches her/his learners.

The postman:

- a) gives letters.
- b) studies and practices a science.
- c) cooks food.

The waiter:

- a) put out fires.
- b) cures sick people.
- c) serves food or drinks in a pub or restaurant.

The carpenter:

- a) teaches her/his learners.
- b) studies and practices a science.
- c) works the wood.

## APÉNDICE VI

*Ficha 3: actividad de consolidación.*

**Name:**

**Group:**

### OCCUPATIONS

**Fill in the blank the correct answer verb.**

1. The police \_\_\_\_\_ the security of the people.
2. The journalist \_\_\_\_\_ news.
3. The nurse \_\_\_\_\_ the people's health.
4. The hairdresser \_\_\_\_\_ your hair.
5. The builder \_\_\_\_\_ houses.
6. The mechanics \_\_\_\_\_ cars.
7. The painter \_\_\_\_\_ .
8. The checker \_\_\_\_\_ the money in a supermarket or in a shop.

*Ficha 3: actividad de afianzamiento.*

## APÉNDICE VII

Actividad 5: importancia del trabajo en equipo en el mundo laboral.

**Names:**

**Group:**

### OCCUPATIONS IMPORTANCE

OCCUPATION	IS IT NECESSARY TO WORK IN GROUP?	IS IT IMPORTANT TO KNOW HOW TO WORK CORRECTLY IN GROUP?
Fireman		
Police		
Nurse		
Scientist		
Teacher		
Doctor		
Photographer		
Cook		
postman		
Waiter		
Carpenter		
Journalist		
Hairdresser		
Builder		
Mechanics		
Painter		
Checker		

## **APÉNDICE VIII**

*Actividad 6: descriptions.*

### **DESCRIPTION**

#### **Description group 1.**

Part 1: I'm Jack. I live in London and I'm 30 years old.

Part 2: I'm strong.

Part 3: I don't like fire.

Part 4: In my occupation, I use water.

#### **Description group 2.**

Part 1: I'm Peter. I live in Liverpool and I'm 52 years old.

Part 2: I'm a nice and happy person.

Part 3: I like children.

Part 4: In my occupation, I use chalk and blackboard.

#### **Description group 3.**

Part 1: I'm Rachel. I live in Manchester and I'm 38 years old.

Part 2: I'm an observant person.

Part 3: I like landscapes.

Part 4: In my occupation, I use a camera.

**APÉNDICE IX**  
*Actividad 8: prueba.*

**Name:**  
**Group:**

REVIEW

**1. Write an occupation related to each verb or expression.**

1. To put out fires. \_\_\_\_\_
2. To teach. \_\_\_\_\_
3. To study and practice a science. \_\_\_\_\_
4. To take photos. \_\_\_\_\_
5. To cook. \_\_\_\_\_
6. To cure. \_\_\_\_\_
7. To give letters. \_\_\_\_\_
8. To serve. \_\_\_\_\_
9. To work the wood. \_\_\_\_\_
10. To take care of the security \_\_\_\_\_
11. To take care of the health. \_\_\_\_\_
12. To report. \_\_\_\_\_
13. To brush. \_\_\_\_\_
14. To build. \_\_\_\_\_
15. To repair. \_\_\_\_\_

16. To paint.

---

17. To take money.

---

**2. Answer "I think you are right", "I think you are wrong" or "I don't know", if a friend said you...:**

1. In the hospital, the doctor uses camera.

---

2. The police have pink clothes.

---

3. A person who dances is a dancer.

---

4. The photographer likes taking photos.

---

5. The hairdresser uses chalk and blackboard.

---

6. A truck driver is a person who sings songs.

---

7. The waiter works in a restaurant.

---

8. The carpenter cooks very well.

---

9. The builder works outside or in a house.

---

10. A lawyer defends people.

---

**3. Complete the sentences with a word.**

1. The teacher works in the \_\_\_\_\_.
2. The carpenter works the \_\_\_\_\_.
3. The cook cooks \_\_\_\_\_.
4. The nurse takes care of the people's \_\_\_\_\_.
5. The postman gives \_\_\_\_\_.
6. The checker works in the \_\_\_\_\_.
7. The fireman puts out \_\_\_\_\_.
8. The journalist works in the \_\_\_\_\_.
9. The waiter \_\_\_\_\_ in a pub or in a restaurant.
10. The photographer uses \_\_\_\_\_.
11. The doctor works in the \_\_\_\_\_.
12. The police take care of the people's \_\_\_\_\_.
13. The hairdresser brushes your \_\_\_\_\_.
14. The mechanics repairs \_\_\_\_\_.
15. The postman works in the \_\_\_\_\_.

## APÉNDICE X

*Cuadro 3: panel de comportamiento.*

Name	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3	Lesson 4	Lesson 5	Lesson 6	Total

## APÉNDICE XI

*Cuadro 4: valoración de las interacciones dentro del grupo.*

**GRUPO:**

**SESIÓN:**

	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Nombre del alumno</b>
<b>Trabaja durante la tarea</b>				
<b>Aporta ideas</b>				
<b>Integra / sintetiza</b>				
<b>Ayuda a sus compañeros de equipo</b>				
<b>Completa las tareas asignadas</b>				
<b>Respeto lo que dicen los demás</b>				
<b>Media</b>				

## APÉNDICE XII

*Cuestionario de autoevaluación del grupo.*

**Name:**

**Group:**

1. ¿Han participado todos en el trabajo en grupo?
2. ¿Ha habido alguien que haya participado demasiado?
3. ¿Ha habido alguien que no haya participado en absoluto?
4. ¿Ha habido alguien que haya bloqueado la participación de algún miembro del equipo?
5. ¿Hablabais todos a la vez?
6. ¿Todos los componentes del grupo escuchaban a quien estaba hablando?
7. ¿Os habéis desviado alguna vez del trabajo que había que hacer? ¿Mucho o poco?
8. ¿Habéis pedido ayuda cuando la habéis necesitado?
9. ¿Habéis ayudado cuando os lo han pedido?
10. ¿Habéis tenido buena relación entre todos los miembros del grupo?
11. ¿Estáis satisfechos con el trabajo que habéis hecho?
12. ¿Habéis tenido dificultades? ¿Cuáles?
13. ¿Habéis solucionado dichas dificultades? ¿Cómo?
14. Si tienes algo más que añadir, ponlo a continuación.

## 7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Apocada, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En M. de Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Madrid: Alianza.

Barnett, L. et al. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. (Claves para la innovación educativa, 21). Barcelona: Graó.

Benito, A. y Cruz, B. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Bligh, D. A. (1972). *What's the Use of Lectures*. Harmondsworth: Penguin.

Comenius, J. A. (2000). *Didáctica magna* (11ª Ed.). Méjico: Porrúa.

Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice. *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.

Entwistle, N. y Tait, H. (1994). Approaches to Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implications for Student Ratings. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14, 1-9.

España, Consejería de Educación de Castilla y León (2007). *Boletín Oficial de Castilla y León N°89* (DECRETO 40/2007, de 3 de mayo). Valladolid: Herrera, J.V. y Mateos, J.J.

Felder, R. M. (1997). Comunicación personal vía e-mail desde felder@eos.ncsu.edu a Panitz, T. a través de la página web: <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/rmf.html>.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2001). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Méjico: Trillas.

Johnson, D. W. (1971). Effectiveness of role reversal: actor or listener. *Psychological Reports*, 28, 275-282.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1990). Using Cooperative Learning in Math. En N. Davidson (Ed.), *Cooperative Learning In Mathematics*. Menlo Park, CA: Addison Wesley Publishers.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham, MA: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2004). *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1984). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P., y Zaidman, B. (1985). Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening and the nature of Statements Made by High, Medium and Low-achieving Students. *Journal of Psychology*, 119, 303-321.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Kessler, R., Price, R., y Wortman, C (1985). Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support and Coping Processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 351-372.

Kort, M. S. (1992). Down from the podium. *En New Directions for Community Colleges*, 20, n°3, (pp. 61-71). San Francisco, CA: Josey-Bass.

Kulik, J. A. y Kulik, C. L. (1979). College Teaching. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.) *Research in Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, CA: McCutcheon Publishing.

Morales, P. (2007). Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. En L. Prieto (Cord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 133-151). Barcelona: Octaedro.

Panitz, T. (1999). Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation. En M. Theall (Ed.), *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel. New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA: Josey-Bass publishing.

Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning. A comparison of the two concepts which will helps us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, N°2.

Panitz, T., y Panitz, P. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. En J. J. Forest (Ed.), *Issues Facing International Education*. Nueva York, NY: Garland Publishing.

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

Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

Tannenber, J. (1995). *Using Cooperative Learning in the Undergraduate Computer Science Classroom*. Proceedings of the Midwest Small College Computing Conference.

Universidad Politécnica de Madrid, Servicio de Innovación Educativa (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Universidad de Valladolid (2011). *Memoria de Verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria* (versión 5). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Webb, N. M. (1982). Group Composition, Group Interaction, and Achievement in small groups. *Journal of Educational Psychology*, June, 475-484.

Yager, S., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1985). oral discussion groups-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 77, 60-66.

Webs:

Instituto Cervantes (2013). Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

Richard Felder's Home Page. Resources in Science and Engineering Education (1997). Recuperado el 10 de junio de 2013, de <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/rmf.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Didácticas Digitales UNAD 202070. Recuperado el 5 de junio de 2013, de <https://sites.google.com/site/didacticasdigitalesunad202070>