



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ÁREA DE SOCIAL SCIENCE

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

AUTORA: Marta Maisterra López

TUTORA: M^a del Rosario Sanz Urbón

Palencia, Junio/2017

“El aprendizaje no se consigue por casualidad, se debe buscar con ardor y diligencia”

Abigail Adams

“El aprendizaje es un resultado de escuchar, lo cual guía a incluso una mejor escucha y atención a la otra persona. En otras palabras, para aprender del niño, debemos tener empatía, y la empatía crece a medida que aprendemos”

Alice Miller.

“La socialización sólo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinantes de cooperación y colaboración que caen bajo el concepto general de la acción recíproca”

Georg Simmel

“El aprendizaje en equipo es el proceso de alinear y desarrollar la capacidad del equipo para crear los resultados deseados por sus integrantes. Se construye sobre la disciplina del desarrollo de una visión compartida. También se construye con maestría personal”

Peter Senge

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado expone la importancia que recibe actualmente el Aprendizaje cooperativo en Educación Primaria. Nos brinda la ocasión de entender que las destrezas sociales son necesarias para este aprendizaje, desarrollándolas mediante el aprendizaje cooperativo.

Se muestran diversas fundamentaciones teóricas en relación al trabajo cooperativo y su desarrollo con la ayuda fundamental de las habilidades sociales, por varios autores.

Respecto a la práctica, se realizará una indagación teniendo en cuenta las ideas presentadas en el marco teórico. Todos los pasos que se han seguido para el desarrollo de este aprendizaje en el aula de sexto de primaria serán explicados.

De esta manera, al final del presente trabajo se mostrarán una serie de reflexiones y conclusiones poniendo en relación el tema desarrollado y los aspectos esenciales que el alumnado ¹aplicará para conseguir una adaptación eficaz a la vida social y a los cambios.

Palabras clave: Alumnado protagonista, aprendizaje cooperativo, autoevaluación, autonomía, ayuda, competencias, evaluación, grupos de trabajo, habilidades sociales, inteligencia interpersonal, interactuar, investigación, motivación, proceso de enseñanza-aprendizaje, propuesta de intervención, respetar, socialización, trabajo cooperativo.

ABSTRACT

The Final Degree Project shows the importance that the Cooperative Learning receives in Primary Education. The current project gives us the opportunity to understand that social skills are necessary for this type of learning, developing them through cooperative learning, taking place in the period of the Practicum II.

It is shown various theoretical foundations in relation to the cooperative work and its development with the help of the social skills by several authors.

With regard to the practice, there will be an investigation from the ideas submitted in the theoretical framework. It will be explained all the steps before, during and after the development of this type of learning.

In this way, reflections and final conclusions will be shown in which it is possible to distinguish the correspondence between the developed topic and the essential aspects that the students will develop in order to achieve an effective adaptation to social life and changes.

¹ En adelante se empleará el término *alumno* indistintamente para referirse a *alumno o alumna*, incluyendo así la acepción femenina del término.

Keywords: Independent learner, cooperative learning, self-assessment, autonomy, help, skills, assessment, work groups, social skills, interpersonal intelligence, interacting, research, motivation, teaching-learning process, intervention proposal.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 2. OBJETIVOS | 8 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 9 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES | 15 |
| 4.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO..... | 15 |
| 4.2 EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO | 17 |
| 4.3 ANTECEDENTES..... | 19 |
| 4.3.1 PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SEGÚN PIAGET..... | 19 |
| 4.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKY | 20 |
| 4.3.3 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO DE G.H MEAD | 22 |
| 4.3.4 TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE BRUNER | 23 |
| 4.3.5 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBLEL | 24 |
| 4.3.6 TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER..... | 25 |
| 4.3.7 LA TEORÍA DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: <i>NATURAL</i> | 26 |
| <i>APPROACH.</i> | 26 |
| 4.4 CONEXIÓN ENTRE EL COOPERATIVO Y LA ENSEÑANZA DE SOCIAL SCIENCE..... | 28 |
| 5. PROPUESTA DIDÁCTICA | 29 |
| 5.1 CONTEXTUALIZACIÓN..... | 29 |
| 5.2. APLICACIÓN EN EL AULA | 30 |
| Introducción: | 30 |
| 5.2.1. Metodología | 30 |
| 5.2.2. Rutinas..... | 37 |
| 5.2.3. Proceso | 43 |
| 6. RESULTADOS..... | 53 |
| 6.1 EN LOS ALUMNOS | 53 |
| 6.2 EN EL MAESTRO | 55 |
| 7. ANÁLISIS DEL ALCANCE..... | 55 |
| 8. CONCLUSIONES | 56 |
| 9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS..... | 58 |
| 10. ANEXOS..... | 61 |

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) tiene como intención el análisis de las contribuciones del Aprendizaje cooperativo, en un aula de sexto de Educación Primaria. Se trata de una propuesta de diseño donde el alumnado se ve como sujeto principal del proceso enseñanza-aprendizaje.

La sociedad actual exige un cambio en el paradigma educativo. A lo largo de los años la innovación educativa se ha visto reducida al avance de las Tics sin una evolución clara de las metodologías existentes. Es por ello, la necesidad de una alternativa como el cooperativismo que mejore el aprendizaje y a la vez que resulte atractivo para el alumnado, viéndose involucrados en su propia formación. Este tipo de metodología promueve e impulsa aspectos como la independencia, la autonomía, la toma de decisiones o trabajar colectivamente. Aptitudes clave para la vida real, aprendizajes efectivos para formar parte activa de una sociedad.

En primer lugar se presenta la justificación, en esta se señalan las razones motivadoras para desarrollar el siguiente proyecto basado en el aprendizaje cooperativo relacionado con las ciencias naturales; así como la correlación con las competencias referidas al Título en Educación Primaria.

Una vez introducida la justificación, se presentan los objetivos, aquellos que se han creído oportunos para manejar la metodología durante el desempeño del presente Trabajo Fin de Grado.

En pos, se agrupan las teorías más trascendentales sobre las que se establece el planteamiento de la propuesta de intervención.

Consecutivamente, se ofrece la conveniente propuesta de intervención destinada para sexto de Educación Primaria fundamentada en la el Aprendizaje cooperativo en el área de ciencias.

Por último se presentan una serie de conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones en el/las que se analiza el aprendizaje cooperativo en las aulas de Educación Primaria, así como la trascendencia de la propuesta de intervención efectuada.

Este modelo nos conducirá a determinar los contenidos de la enseñanza en relación con la cultura, la sociedad, y el contexto en el que nos situemos; así como a conseguir la construcción personal del alumno en el seno de la interacción social de carácter no educativo. Aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula: por qué el alumno no aprende, por qué esa unidad cuidadosamente planificada no funcionó... Asimismo, es un marco abierto y no excluyente.

2. OBJETIVOS

Con motivo de acrecentar la habilidad de comunicación se presenta el siguiente trabajo. El objetivo primero es aplicar el conocimiento al alumnado mediante el Aprendizaje cooperativo con la programación elegida, destinada a sexto de Educación Primaria, además se estudiarán las aportaciones de este proyecto al transcurso de enseñanza-aprendizaje de *science*.

Los objetivos a los que se aspira mediante el presente Trabajo de Fin de Grado son los que se exponen a continuación:

- Adquirir un mayor conocimiento sobre el modo en el que se desarrolla este aprendizaje, teniendo en cuenta todo tipo de factores que influyen en él. Asimismo, desarrollar el trabajo cooperativo y aplicarlo a la distribución del aula.
- Conseguir adecuar el trabajo cooperativo, de forma que las clases o sesiones transcurran en un clima de trabajo en equipo.
- Resolver conflictos o inconvenientes mientras transcurre una tarea cooperativa, de la manera más fácil posible.
- Analizar el papel del maestro ²en una labor cooperativa frente al papel que asume en una labor desarrollada con una metodología tradicional.
- Concienciarse de lo que supone desarrollar el trabajo cooperativo o trabajo en equipo en momentos de aprendizaje en las sesiones de *science* en sexto Educación Primaria.

² En adelante se empleará el término *maestro* indistintamente para referirse a *maestro* o *maestra*, incluyendo así la acepción femenina del término.

- Plantear tareas que competen al trabajo cooperativo para que los alumnos entiendan lo que significa realizar actividades en equipo aplicando sus destrezas sociales y donde el inglés es la herramienta necesaria para trabajar.
- Apreciar el trabajo cooperativo como una herramienta poderosa que permite la adquisición de conocimientos a raíz de su interacción con otras personas y el contexto.
- Motivar al alumnado para el aprendizaje de una segunda lengua a través del trabajo cooperativo.
- Realizar las conclusiones ineludibles a este ejemplo de aprendizaje con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estudiar, recapacitar y resumir las referencias bibliográficas analiza

3. JUSTIFICACIÓN

La elección del Aprendizaje Cooperativo como tema a desarrollar en el Trabajo de Fin de Grado se ha visto motivada por la etapa del Practicum II, donde se pudo descubrir la importancia del trabajo cooperativo y de las habilidades sociales, puestas en práctica en diferentes sesiones.

Otro factor a tener en cuenta a la hora de la elección, es la necesidad de un cambio en las técnicas docentes, demostrando así que el trabajo en equipos se desarrolla también en etapas como la Educación Primaria.

El ser humano vive en sociedad; a través de los grupos se relacionan para sobrevivir, crecer y desarrollarse. Es por esta razón que los problemas de gravedad a los que se enfrenta la sociedad actual no encuentran solución en las acciones individuales. Es decir, es primordial una sociedad que con sus esfuerzos pueda superar la difícil situación y conseguir el progreso. La escuela debe preocuparse por enseñar a los alumnos a establecer relaciones, participando con sus similares.

Trabajar en equipo para lograr objetivos comunes es hablar de aprendizaje cooperativo. Asimismo, los estudiantes consiguen los beneficios oportunos al trabajo cooperativo. Este tipo de metodología es flexible para todo tipo de contextos, tareas y programaciones, por lo que su aplicación siempre es aconsejable.

El proceso de aprendizaje de cada estudiante y sus objetivos deben estar enlazados con los del resto del equipo con la finalidad de conseguir la relación interpersonal, es decir, el objetivo para todos los miembros pertenecientes al grupo es el mismo. Esta reciprocidad será la que hará que se inicie y se origine el trabajo cooperativo.

La escuela de ahora tiene como deber suministrar las destrezas y competencias ineludibles para la vida en sociedad. Señaladas por Jacques Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*:

- *Aprender a hacer*, de modo que exista la posibilidad de desafiar los diversos (y en ocasiones imprevistos) momentos que se encuentran a lo largo de esta trayectoria.
- *Aprender a aprender*, conocer, conjugar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; y aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
- *Aprender a ser*, actuando cada vez con una mayor independencia con el fin de desarrollar la personalidad, y el compromiso particular. (Delors, 1996, p.36).

Todas las determinaciones escogidas para la propuesta a desarrollar, encuentran su fundamentación en el currículo de Castilla y León³, ya que es el marco obligatorio de referencia.

A continuación, se muestran ciertos aspectos apreciados como más significativos a considerar en el currículum de educación primaria:

- La metodología didáctica será planteada primordialmente con la finalidad de que dicha técnica se considere activa, comunicativa, e interactiva, logrando los objetivos, principalmente en aspectos más estrechamente en relación con las capacidades y aptitudes.
- Se aspirará a la combinación de diferentes aprendizajes y experiencias del alumnado siendo conscientes de sus diferentes ritmos de aprendizaje, a favor de la competencia de autoaprender y motivando el trabajo en equipo.
- Se promoverá la igualdad y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics), puesto que se considera un recurso valioso para desarrollar los trabajos de enseñanza y aprendizaje.

³ Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Este trabajo se relaciona con numerosas competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria, así como con diversas competencias específicas, por lo que se cree oportuno indicar aquellas que están relacionadas de forma más inmediata, indicando también aquellas logradas durante el Grado de Educación Primaria. En concreto, para recibir el título antedicho será reivindicatorio:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - a) Aspectos principales de la terminología educativa.
 - b) Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter primordial, del alumnado en las diferentes etapas y enseñanzas del sistema educativo, en concreto de 6º de Educación Primaria.
 - c) Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - d) Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
 - e) Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum, en este caso Lengua Extranjera: inglés.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación- Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a) Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
 - b) Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
 - c) Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- d) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - e) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - f) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Estas destrezas están directamente correspondidas con el desarrollo del papel del docente como investigador:

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de: Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, viéndose ineludibles para la producción y posterior defensa del TFG.
- a) Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, puesto que en la elaboración de la propuesta de intervención ha de mostrarse dichas habilidades.
 - b) Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo, puesto que para la realización del presente TFG he contado con la ayuda de mi tutora así como con la colaboración de los
 - c) maestros de tercero de Educación Primaria de un colegio concertado de la capital palentina.

5. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- a) El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
- b) El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- c) Valores que se fomentan a través del Aprendizaje cooperativo.

En cuanto a las competencias concretas referentes al apartado didáctico-disciplinar relativo a la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas, se conforman las siguientes:

6. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

7. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura. Esta competencia se concretará en:

- a) Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- b) Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
- c) Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
- d) Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- e) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua

extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

En relación a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales distinguimos los siguientes objetivos:

8. Utilizar el conocimiento científico para comprender la realidad social, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos sociales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias sociales. Esta competencia se concretará en:
 - a) Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
 - b) Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
 - c) Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
 - d) Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultural.

9. Transformar adecuadamente el saber científico de referencia vinculado a las ciencias sociales en saber a enseñar mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a) Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
 - b) Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
 - c) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

La introducción de las teorías en las que se hace referencia del aprendizaje obtiene una gran transcendencia en el siguiente marco teórico. Se muestran como principios esenciales las siguientes teorías y enfoques: la perspectiva Piagetiana del aprendizaje, Vygotsky y su teoría del aprendizaje, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría de Krashen conocida como *Natural Approach*.

4.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Encontramos diversas definiciones del aprendizaje cooperativo, así como diferentes técnicas, pero existen similitudes entre ellos, una de estas similitudes es el aprendizaje cooperativo referido a un grupo de alumnos que trabajan conjuntamente y que, además, es lo suficiente pequeño para que cada uno de ellos consiga involucrarse en la labor que se les ha confiado. Este grupo cooperativo es siempre más que la suma de sus partes, debido a que el beneficio conseguido es mayor que si se trabaja de manera individual.

Morton Deutsch (1949a, 1949b, 1962) concretaba un escenario cooperativo como aquel en el que los fines de los individuos separados van tan unidos que hay una reciprocidad real entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también otros participantes alcanzan el suyo. Consiguientemente, estas personas serán propicias a cooperar entre sí para conseguir sus relativos objetivos. Autores como Johnson, Cohen y Holubec coinciden en afirmar que la socialización es primariamente necesaria para el aprendizaje. Aquí hallamos algunas aportaciones de Cohen (1994) exponiendo que “*Una práctica pedagógica que facilita el aprendizaje, promoviendo el pensamiento y la conducta social*” (p.3), o Johnson, Johnson y Holubec (1998) que afirmaban de este modo que “*la utilización didáctica de pequeños grupos de alumnos que trabajan juntos para potenciar al máximo tanto su aprendizaje como el de los demás*” (p. 9). Siguiendo esta dirección Johnson y Johnson (1982) aseguran que el aprendizaje cooperativo es una “organización y coordinación de esfuerzos para alcanzar una meta común” (p. 214). Al igual que el resto de autores mencionados anteriormente no identifican el aprendizaje cooperativo como una reunión de personas que realizan una tarea, sino como un trabajo efectuado entre los integrantes de un equipo de manera que a través de los esfuerzos de cada miembro se consiga la

meta. De no ser así el objetivo a alcanzar no se conseguirá. Para Velázquez Callado (2004) el aprendizaje cooperativo no es una actividad, sino “*una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en el que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás*” (p. 61).

Entendiendo el aprendizaje como una metodología, lo consideramos un instrumento con el que, de forma heterogénea y compartiendo diferentes puntos de vista, los alumnos aprenden todo tipo de conocimientos y conductas, siempre teniendo presente la socialización para que el aprendizaje sea óptimo. Así, se puede entender por aprendizaje aquel cuyos resultados permanecen en el tiempo y consiente una transmisión de los conocimientos adquiridos de unos escenarios a otros. Intrínsecamente ligados a esta línea encontramos a los autores Ovejero, Olsen y Kagan:

Ovejero (1990) considera que “*el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes*” (p. 160).

En la línea de Ovejero se encuentran Olsen y Kagan (1992):

“El aprendizaje cooperativo es una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.” (p. 189)

De acuerdo con las anteriores opiniones, un aprendizaje cooperativo debe tener unas características claras y concisas:

- El trabajo se realiza fundamentalmente en el aula. Para los alumnos resulta más fácil desarrollar la tarea en clase por varios motivos: el profesor puede aclarar dudas e intervenir en caso de que se pueda mejorar la tarea, la agrupación resulta más sencilla, pues tiene el tiempo y el lugar establecido y no tienen necesidad de buscar un lugar ni un espacio temporal para desarrollar la tarea fuera del recinto escolar.
- Grupos heterogéneos. Para que se produzca el intercambio de opiniones es preciso un grupo con diversidad. Si el grupo es homogéneo el intercambio será mínimo y todos los miembros del equipo no tendrán ninguna discrepancia, algo

que es obligatorio para asumir el significado de la palabra equipo. Asimismo, también se logra que los miembros del equipo con más capacidad de liderazgo ayuden a aquellos que carecen de ella, impulsándoles a la realización de las tareas.

- Enseñanza de habilidades sociales. La interacción entre los miembros de un equipo es continua. Se ve oportuno el intercambio de opiniones y puntos de vista para el desempeño de la tarea, aceptando que la labor de cada uno de ellos es imprescindible.
- Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo. Como anteriormente hemos explicado, la labor de cada uno de los miembros es imprescindible, por lo que si uno de estos miembros tiene duda sobre cómo resolver su tarea, el resto del grupo se sentirá en la obligación de ayudarlo para que se pueda continuar con el trabajo y se consiga la meta final.
- Liderazgo compartido. Aquí hacemos alusión a los roles. Nunca son fijos, se van rotando y de esta manera cada día un miembro asume el liderazgo. Así, todos los integrantes podrán experimentar lo que significa ser líder y lo que conlleva asumir ese papel.
- Papel del profesor. Su intervención es directa y supervisa el trabajo en equipo, sugiere cambios y realiza aportaciones de mejora en caso de que sea necesario.

4.2 EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el aprendizaje cooperativo el profesor se convierte en un modelo de ayuda eficaz en las diferentes circunstancias de aprendizaje que ocurren en el aula. El rol que desempeña la imagen del profesor se desvía del concepto tradicional que concebimos. Se convierte en mediador del contexto en el que se encuentre, un mediador espectador y empático que observa y deja de lado las conductas directivas e inductoras.

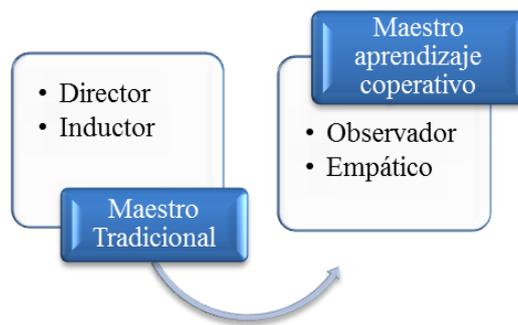


Figura 1: Maestro mediador

Las funciones que desempeña son las demarcar las metas de la lección, proporcionar el material que debe ser utilizado y compartido por todos los del equipo, planteando y moldeando las habilidades sociales a desarrollar, proporcionando ejemplos y las instrucciones para la tarea asignada, al igual que el tiempo disponible y los materiales a utilizar, además de organizar el aula asignando un lugar determinado a los equipos. De esta manera, durante las sesiones el maestro mediador observa las habilidades sociales de los alumnos y proporciona ayuda respondiendo a las preguntas de los equipos a partir de lo que observa. Al término de las sesiones es el encargado de evaluar la participación de cada alumno y los equipos, realizando preguntas sobre el contenido y comunicando lo observado a cada equipo con posibilidad de ofrecer comentarios sobre las actividades y conductas positivas y negativas, siempre evitando nombrar equipos y personas concretas. En definitiva asume el papel de árbitro, facilitador y guía del aprendizaje de los alumnos, organizando las actividades que se pueden trabajar en equipo.

Collazos afirma:

“El profesor como mediador cognitivo, no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino que por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento. Esto es diferente del modelo socrático ampliamente utilizado en la educación tradicional donde el profesor tiene la respuesta “correcta” y la tarea del aprendiz es adivinar/deducir a través de preguntas lógicas la respuesta correcta. (Collazos, 2006, p. 69)

Realmente asume más tareas y responsabilidades que en los métodos tradicionales. Estas tareas y responsabilidades han de ser preparadas con un conjunto de estrategias cooperativas que Johnson y Johnson (1999) nos sugieren:

- Tomar decisiones antes de dar instrucciones. Antes de cada sesión el maestro debe tener claro cuáles son sus objetivos, el tamaño de los equipos, el método para agrupar a sus alumnos en dichos equipos, decidiendo los roles de los que disponen los miembros de los equipos, y la preparación de los materiales para el desarrollo del trabajo en el aula.
- Estructurar la tarea y explicarla. En cada sesión tiene el deber de exponer a los alumnos la tarea a realizar y los criterios de evaluación, indicando los comportamientos esperados durante la clase.
- Supervisar e intervenir en el proceso. Mientras transcurre la sesión, su labor consiste en la supervisión de los equipos, así como su intervención cuando lo crea oportuno, sugiriendo mejoras y facilitando la comprensión de los contenidos del aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje y de la interacción grupal. Por último, mediante la evaluación se puede potenciar la calidad del aprendizaje cooperativo. En este proceso es importante prestar atención a los comportamientos cooperativos que cada equipo ha tenido, centrándonos en las interacciones que establecen, las habilidades de aprendizaje que ponen en práctica y las destrezas cooperativas que manejan. La calidad del contenido será evaluada teniendo siempre en cuenta el proceso que han seguido los equipos.

4.3 ANTECEDENTES

4.3.1 PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SEGÚN PIAGET

Piaget (1964) explica en su teoría que el niño y la niña son unos individuos activos que se desarrollan en función de la interacción influida por los esquemas cognitivos. Los niños y niñas poseen una propensión innata a interactuar con el medio y dotarle de significado mediante los esquemas de acción (modelos de conducta y pensamiento) los cuales les admiten entrar y actuar en el mundo objetivo. Debido a dichos esquemas cognitivos los niños y niñas se ven capacitados para identificar objetos y manejarlos. En el proceso de aprendizaje se considera primordial la actividad del sujeto.

Piaget expone el desarrollo cognitivo como el desarrollo en el que los niños y niñas edifican de manera activa, comprensiones de la realidad y sistemas de significados mediante la asimilación y adaptación de información nueva.

De acuerdo a la perspectiva piagetiana se debe proporcionar a los alumnos una diversidad de tareas y actividades las cuales les resulten ambiciosas y las asimilen como un reto a maximizar su disposición de aprender, así como a descubrir nuevas ideas y construir su propio aprendizaje.

4.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKY

El aprendizaje y el desarrollo según Lev Vygotsky consisten en actividades sociales y cooperativas que certifican que un progreso cognitivo se produce constantemente en un contexto de socialización y educación. La historia, el lenguaje, el contexto social, y la cultura facilitan útiles cognitivos que transforman capacidades como la atención, la memoria o la apreciación.

La teoría sociocultural o sociohistórica del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky confiere un papel primordial en la educación en el desarrollo humano, alegando que sin ella el ser humano no puede llegar a serlo pues la educación es indispensable al desarrollo.

La teoría sociocultural aporta numerosas contribuciones, en esta ocasión se hace referencia a las siguientes:

- El mecanismo para el desarrollo es la interacción social.
El contexto histórico que vive el ser humano y el contacto constante entre ellos, es el resultado del desarrollo psicológico del individuo. Tener diversas experiencias sociales provoca el desarrollo de diferentes tipos de procesos mentales. Efectivamente, la sociedad es el primer elemento necesario para que exista la mente humana, tal como la concebimos, desarrollada a través del aprendizaje en la sociedad, considerando este como el proceso donde surge una intercomunicación entre lo social y lo individual: las personas construyen el conocimiento en el medio social donde viven.
- El personal desarrollo de las capacidades psicológicas se reduce en situaciones de interacción, en actividad conjunta con otra persona más competente en el instrumento de usos mediadores.

Las situaciones de interacción se producen con un mediador. Entendiendo esta como la figura del profesor, y en ocasiones los mismos alumnos actuando de mediadores entre iguales.

Lev Vygotsky introdujo en 1931 el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerando ésta como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real está determinado por la capacidad de solventar problemas de manera autónoma, mientras que el nivel de desarrollo potencial está determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con iguales más capacitados. Esta fue una de sus propuestas más importantes y trascendentes donde integró aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el aprendizaje.



Figura 2: Zona de desarrollo próximo

Vygotsky estipula que el progreso de los sujetos se produce gracias a la incorporación de representaciones externas y sociales en la mente hasta que éstas pasan a ser propias internamente.

“El desarrollo cultural de todo niño, de toda función aparece dos veces: primero a nivel social y después a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio niño (intrapsicológico); destacando desde la perspectiva sociocultural la importancia de las interacciones y señalando que es posible recorrer la ZDP a través de las interacciones, desde el nivel de desarrollo real, lo que el alumnado es capaz de hacer por sí mismo, hasta alcanzar el nivel de desarrollo potencial, lo que sería capaz de hacer con la ayuda de otras personas”. (Vygotsky 1996, p.94)

Empleando las doctrinas de Vygotsky al ámbito escolar, destacamos la importancia de que el alumno establezca sus propias concepciones, haciendo del conocimiento su propiedad y promoviendo la cooperación entre iguales. Asimismo insiste en la

importancia entre las interacciones que ocurren tanto en las relaciones profesor-alumnado, como alumno-alumno.

Los conceptos de andamiaje de Bruner están muy relacionados con el concepto de ZDP, lo que conlleva un avance hacia el reconocimiento de la importancia que tiene en la interacción social, el aprendizaje y, principalmente, el trabajo en equipo.

Según esta teoría, el aprendizaje cooperativo es una técnica repleta de ideas con el fin de promover el aprendizaje del alumnado, pues trasciende contextos de construcción de conocimientos cooperados, origina actos sobre la Zona de Desarrollo Próximo entre el alumnado implanta diversos medios de interacción social, proporciona un dominio del lenguaje mayor en su doble función y produce un ambiente propicio al desarrollo del aprendizaje de todo el alumnado.

4.3.3 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO DE G.H MEAD

Es Mead el más afín a Vygotsky y quién influye positivamente en los estudios sobre aprendizaje cooperativo. Para Mead la conciencia y el yo se desarrollan durante la vida interactiva y comunicativa del sujeto. Así se aleja del egocentrismo, del individualismo, y del sociocentrismo. Lo hace con el surgimiento del “self”:

La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y las actividades sociales, es decir, se desarrolla en el individuo a resultas de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso. (Mead, 1972, p. 167).

Para Mead el lenguaje es fundamental para el desarrollo de las funciones psíquicas, de la misma manera que Vygotsky afirmó que el lenguaje es la creación y sublimación del hombre racional. Asimismo, Vygotsky (1977) afirma que “en el lenguaje resulta que la actividad fundamental y más general es la asignación, es decir, la creación de signos de señales arbitrarias” (p. 91).

Donde encontramos mayor parecido entre ambos autores es en el principio de la sociogénesis de las formas superiores de la conducta.

Podríamos decir que nos convertimos en nosotros mismos a través de los demás, y esta regla tiene que ver no solo con la personalidad en su totalidad, sino también con la historia de cada una de las funciones por separados. La personalidad se convierte se

convierte para sí en aquello que ella es para los demás, a través de lo que ella le presenta a los demás. Este es el proceso de establecimiento de la personalidad. (Vygotsky, 1987, p. 160)

Concluyendo, existen dos importantes concepciones teóricas acerca de la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y su participación en interacciones sociales: los psicólogos soviéticos (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev 1976, etc.) abogan por una dependencia directa del desarrollo cognitivo respecto a las condiciones sociales de producción y las relaciones sociales que las caracterizan, mientras que Piaget y sus seguidores se apoyan solamente en un paralelismo entre las acciones individuales y las acciones sociales. Ambas hipótesis se aplican a dos mecanismos distintos, lo cual no significa que sean opuestos o concluyentes. La principal conclusión que obtenemos después del análisis de las teorías de los principales autores en el campo de la Pedagogía y la Psicología social es que el aprendizaje cooperativo tiene sus raíces en la psicología social, que mejora el rendimiento académico de los alumnos y potencia sus capacidades sociales e intelectuales como consecuencia del papel que la interacción con las demás personas tiene en el desarrollo de la inteligencia académica y de la competencia social.

4.3.4 TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE BRUNER

J. Bruner desarrolla la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, asignando a la actividad del alumnado de vital importancia, considerándolo el sujeto activo del aprendizaje.

Bruner es uno de los psicólogos cognitivos de la educación con mayor trayectoria, provocó una gran impresión en los años sesenta y principios de las setenta una grandes impresiones con sus propuestas sobre aprendizaje por descubrimiento.

La construcción del conocimiento por medio de la involucración del alumno en circunstancias de aprendizaje conflictivas, se considera la teoría primordial de este autor. El objetivo de esta teoría, es la del aprendizaje por descubriendo. El alumno descubre y entiende lo que es relevante sobre la realidad, empleando los conocimientos a distintos contextos.

Desde este enfoque, el maestro debe suministrar el material conveniente y motivar al alumnado con el fin de descubrir algo de forma activa utilizando como herramientas la percepción y observación, la comparación y el estudio de similitudes y diferencias. Este material que facilita el maestro establece lo que J. Bruner designa como el andamiaje.

Este tipo de aprendizaje para Bruner, consigue:

1. Motivar la seguridad y la autoestima.
2. Fomentar y aumentar el aprender a aprender y las habilidades metacognitiva. El resultado es tan significativo como el proceso formativo. Se potencia las estrategias cognitivas y el desarrollo de la comprensión conceptual, puesto que es el objetivo esencial de la enseñanza.
3. Incitar a los alumnos a crear hipótesis o supuestos de modo intuitivo, que posteriormente intentarán corroborar de manera sistemática.
4. Vencer las restricciones del aprendizaje mecanicista.

El aprendizaje por descubrimiento se adecua como teoría de aprendizaje implícita en la enseñanza de segundas lenguas, pues éste considera el aprendizaje un recurso resolutivo de inconvenientes, en la que el sujeto que aprende obtiene un rol activo.

Además, el desarrollo de la teoría del aprendizaje por descubrimiento ha permitido la consecución por parte del alumnado de la destreza para estudiar y analizar el lenguaje, con la finalidad de deducir cómo aprender de las equivocaciones.

4.3.5 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

Ausubel nos introduce el concepto de lo que es el aprendizaje significativo. Este ocurre cuando una nueva información establece conexión con los conocimientos previos del individuo que asimila conocimientos. La relación significativa se ve facilitada por el aprendizaje cooperativo, esta consigue una interacción en grupo que facilita el acercamiento entre sus miembros, así como la adquisición de estructuras de aprendizaje y la adaptación de los contenidos a los conocimientos previos.

Plantea como táctica pedagógica en la programación partir del conocimiento previo. Expresa Ausubel (1989) “Si tuviese que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio, enumerará este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente.” (p.1).

Consideraba el trabajo en equipos una herramienta fundamental para fomentar la interacción y las comunicación, así se producirían discusiones entre los diferentes miembros para el intercambio de puntos de vista, de esta manera Ausubel (1978) reconoce que “la discusión es el método más eficaz y realmente el único factible de promover el desarrollo intelectual con respecto a los aspectos menos bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio” (p. 2)

4.3.6 TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

El psicólogo estadounidense Howard Gardner planteó la demanda del desarrollo de diferentes tipos de inteligencia para la vida humana. De este modo, Gardner no encuentra conjeturas a la definición científica de la inteligencia y la presenta como la “capacidad de solucionar problemas o elaborar nuevos productos que sean valiosos en una o más culturas”.

Logró la conclusión de que la inteligencia es sólo una capacidad genética y existen distintos tipos de inteligencias para resolver cada uno de los problemas que se presentan a resolver. Su aportación más trascendental es la de concebir la inteligencia como una continua adición de varias inteligencias con características propias. Las inteligencias que distingue son las siguientes:

- Inteligencia lógico – matemática.
- Inteligencia corporal y cinestésica.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia lingüística.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia interpersonal.

La inteligencia interpersonal es “la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos”. La adquiere y asimila el alumnado que trabaja en equipo y disfruta haciéndolo. La inteligencia interpersonal reside en la interacción y el entendimiento con otros individuos. Concordar y encontrar las diferencias entre las personas y valorar sus puntos de vista. Empatizar efectivamente con una o más personas, entendiendo sus puntos de vista, estados emocionales y sentimientos, proporciona una destreza para conservar amistades o relaciones tanto familiares como cordiales.

La medita como una inteligencia necesaria para los individuos que trabajan con grupos numerosos. Su habilidad para descubrir las situaciones y dificultades del resto, se vuelve más fácil poseyendo y desarrollando esta inteligencia.

Según Gardner, todos deberíamos tener las diferentes inteligencias que se distinguen, pero en distintos niveles. La inteligencia se va desarrollando desde el momento en que nacemos.

A la hora de nuestro nacimiento todos los individuos llegamos con distintas capacidades, éstas se irán desarrollando a lo largo de nuestra vida en función del contexto donde nos situemos, las experiencias surgidas o la educación recibida.

Con la metodología cooperativa conseguir que los estudiantes trabajen para alcanzar un objetivo común es más sencillo, se logra aumentar al máximo el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del equipo y se consigue entender las diferencias individuales entre los compañeros. De esta manera se obtiene el objetivo tan deseado y anhelado de una escuela inclusiva, enseñar y educar a todo el alumnado indistintamente de sus cualidades, habilidades y necesidades, todo ello en el propio contexto educativo lo que permite la adaptación curricular dentro de la clase.

4.3.7 LA TEORÍA DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: *NATURAL*

APPROACH.

La teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983) ha sido una gran impresión para la implantación de cuantiosas metodologías en lo referido a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Consta de cinco hipótesis que estipulan y exponen factores con un gran valor de incidencia en el alumnado en su proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Siendo conscientes de las nuevas necesidades que se proyectan y teniendo en cuenta el nuevo modelo educativo, encontramos una necesidad indiscutible, notoria y reveladora de comunicación, interacción y construcción de conocimientos destacables. Se hará hincapié en que el alumnado logre y ponga en uso una serie de destrezas que comporten el uso del lenguaje en contextos habituales, de su vida real y con el fin de transferirlos al contexto de escolar.

La hipótesis inicial, establece una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje, afirmando que la adquisición es un proceso involuntario y natural, lo que conlleva a una comprensión implícita. Entretanto entiende el aprendizaje como un proceso sensato en el que el individuo es consciente de ello, cuyo propósito es conocer formalmente una lengua, un conocimiento evidente repleto de reglas, pautas y estructuras organizadas.

Es preciso un ambiente natural y relajado, creando un clima propicio para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, en el que el uso de la lengua tiene como finalidad la

comunicación y no la labor de estudiar y trabajar aspectos formales. La manifestación e interrelación con la lengua implica el logro de ésta, sin la obligación de ocuparse de los elementos formales de manera explícita.

La segunda hipótesis, establece que la adquisición de estructuras gramaticales se implanta mediante el seguimiento de una secuencia previsible. La distribución de adquisición de una lengua extranjera y la lengua materna no es igual, pero sí muy semejante.

Respecto a la hipótesis del monitor, se la define como adquisición y su relación con el aprendizaje, defendiendo que los conocimientos lingüísticos asimilados son respetados y aplicados en la producción.

Por medio de la visión circular de la lengua y el aprendizaje cooperativo, apelaremos a “lo aprendido” en la expresión y en la producción. En ocasiones, cuando el alumnado se comunica en la ejecución de las diversas tareas, comete faltas y errores. No obstante, cuando realiza tareas escritas, el monitor es más exacto y se moviliza.

La hipótesis del filtro afectivo representa las variables de la incertidumbre, la estimulación y la confianza en uno mismo. La adquisición de una lengua extranjera en una circunstancia inusual puede originar preocupación u otras emociones, sentimientos o actitudes operando como filtros emotivo, dificultando el aprendizaje. Un alumno despreocupado y sereno es más propenso al input, está más animado y se relaciona con más seguridad, todo ello en consecuencia del bajo filtro sensitivo que posee.

Finalmente, encontramos la hipótesis input comprensible o input +1, la base de la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983) ocurre cuando se concibe un input levemente superior al que ya se domina. El progreso se obtiene con la dificultad de la asimilación de estructuras aún no alcanzadas.

El maestro adapta su discurso proporcionando mensajes descifrables de dificultad gradual a la vez que mejora el proceso de adquisición. Esto, junto con la perseverante ayuda de estructuras ya adquiridas, permite la consecución de otros desconocidos y refuerza la consolidación de los conocimientos. El aprendizaje cooperativo implica la recepción y producción de input entre semejantes, contribuyendo a la adquisición de la segunda lengua de manera estrechamente positiva.

4.4 CONEXIÓN ENTRE EL COOPERATIVO Y LA ENSEÑANZA DE SOCIAL SCIENCE

Las Ciencias Sociales son aquellas que desde varios enfoques analizan y posteriormente estudian los fenómenos derivados de la acción del hombre como ser social y en su relación con el medio donde vive. En opinión de Benejam (1994), “Ciencias Sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad” (p.131).

De acuerdo con Darley (1983) que afirma que las ciencias sociales brindan “diferentes perspectivas que son necesarias para obtener una imagen completa de la conducta humana y de las sociedades humanas” (p.34), relacionamos estrechamente el aprendizaje cooperativo con las ciencias sociales, considerando necesario el trabajo en equipo para su efectividad en el aula, puesto que este tipo de aprendizaje fomenta el intercambio de opiniones y diferentes puntos de vista.

En Educación Primaria encontramos en el área de Ciencias Sociales las disciplinas de Historia y Geografía. En este caso se enseña Geografía, planteando una propuesta didáctica en relación a estas ciencias, específicamente a la Geografía Europea.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN

El centro escolar donde se lleva a cabo la propuesta didáctica es un colegio público ubicado en la zona norte de la ciudad de Palencia, en el barrio de San Antonio.

El colegio es de línea dos que abarca los cursos de primero a tercero de educación infantil y de primero a sexto en educación primaria.

Uno de los rasgos distintivos de este colegio es su Programa Bilingüe para el desarrollo de un Currículum Integrado. Este Programa fue un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmado el 14 de abril de 1997. Posteriormente, tras las transferencias educativas, el convenio de colaboración fue retomado por la Junta de Castilla y León, y renovado en Madrid el 18 de abril de 2013.

En Educación Primaria en los cursos de 1º, 2º y 3º de primaria se imparten 4 sesiones de Literacy (Lengua inglesa), 4 de Science (Comprende las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales) y 1 de Art and Craft (Plástica); en 4º, 5º y 6º de primaria se imparten 4 sesiones de Literacy, 5 de Science y 1 de Art and Craft. De esta manera, se imparte en torno a un 40% de clase en lengua extranjera: inglés en Educación Primaria (9/25).

Con el Programa Convenio del Ministerio de Educación/British Council/Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, la plantilla de profesorado de los centros se ve complementada con Asesores Lingüísticos. Al presente centro le corresponden, en este momento, cuatro asesores lingüísticos.

Hablamos del diseño de una unidad donde la colaboración y participación del alumnado se ve incrementada con el trabajo en equipo, llevando a cabo trabajos cooperativos.

Para el desarrollo de estas unidades en el aula existe un proceso gradual de concreción:



Figura 3: Niveles de concreción del currículo

A la hora de efectuar una unidad didáctica debemos tener en cuenta la secuencia de nuestros objetivos que posibilite a los alumnos un proceso progresivo acercando la realidad al discurso de la ciencia.

Para obtener su interés se ha pretendido partir de situaciones significativas y funcionales.

5.2. APLICACIÓN EN EL AULA

Introducción:

La Teoría de la Actividad del Aprendizaje se basa en trabajos como los de Vygotsky o Leontiev entre otros, y presupone que a partir de las actividades y de las acciones que realizamos el proceso de formación se desarrolla en situaciones de cooperación o interacción social entre las personas mediante la comunicación.

En cada enseñanza diaria se pretendía potenciar progresivamente la práctica autónoma, a la vez que trabajaban el aprendizaje cooperativo entre iguales, así como animar la reflexión sobre la práctica y sobre el propio proceso de aprendizaje. Por ello, es preciso diseñar una serie de actividades adaptadas a la lógica del aprendizaje y la enseñanza, no solo en la lógica de las ciencias naturales y sociales.

5.2.1. Metodología

Se hace necesaria una enseñanza bilingüe guiada por una metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera).

Esta metodología se caracteriza por:

1. Encontrar una educación que se centra en el alumnado, lo que conlleva una mayor implicación de los aprendices. Simultáneamente esta enseñanza tiene

la obligación de suscitar la intervención y cooperación de todas las piezas (estudiantes y maestra).

2. Considerarse una enseñanza facilitadora y abierta, teniendo en cuenta las diversas formas de aprendizaje. Esto conlleva proporcionar una buena asimilación de los contenidos y del contexto.
3. Desarrollar un aprendizaje que motive la interactividad y la autonomía, aquello que se logra por medio del trabajo en grupo.
4. Aplicar distintos y variados recursos, principalmente las TIC, se cree fundamental para aportar un contexto más rico y diverso. Por otra parte, este uso motiva además un alumnado interactivo y autónomo.

Frente a los modelos que favorecen la competitividad y el individualismo, es un modelo de aprendizaje que, plantea el uso del trabajo en grupo para que cada individuo mejore su aprendizaje y el de los demás. En este tipo de metodología hay, por tanto, un objetivo a seguir doble: cerciorarse de que todos los componentes del equipo lo hacen y asimilar los objetivos previstos en la tarea asignada. Un grupo cooperativo tiene un sentido de responsabilidad individual lo cual significa que todo el mundo es partícipe de tarea propia y de la de los demás, y se implica en esta entendiendo que su trabajo es imprescindible para el éxito del grupo.

Distribución del alumnado

Como la labor es llevar al aula el trabajo cooperativo, los grupos eran de base cooperativa, una técnica que nuestros alumnos están acostumbrados a utilizar en diferentes áreas, y que llevan desempeñando tareas asimismo durante varios cursos escolares y es algo habitual en su rutina diaria.

Los grupos fueron creados por las tutoras teniendo en cuenta diferentes aspectos como el nivel de conocimientos, el comportamiento, habilidades, des-habilidades y género dando lugar así a grupos heterogéneos, con el fin de asegurar la equidad y excelencia en el aprendizaje.

En general, los escolares estaban capacitados para asumir los roles que les corresponden por su trayectoria y paso por cada uno de ellos. Los grupos o “casas” (houses), están formadas por cuatro o cinco alumnos y poseen nombres de un elementos arquitectónicos destacados de la ciudad de Londres. De este modo las casas se conciben

como: London Eye - Big Ben - Westminster Abbey - Tower Bridge - Tower of London y Saint Paul's Cathedral.



Figura 4: “Houses”

Desde quinto curso fueron distribuidos de esta forma, de manera que no resultó difícil la agrupación pues los alumnos tienen asimilado que pertenecen a un equipo con el que van a trabajar hasta el que finalice año escolar.

Este tipo de agrupación logra desarrollar las buenas relaciones y los comportamientos académicos-cooperativos que ayudan a mejorar las calificaciones. Su uso también tiende a mejorar la asistencia, personalizar el trabajo requerido y la experiencia escolar, y aumentar la cantidad y calidad del aprendizaje.

Roles

Al iniciar el trabajo en equipos es necesario establecer unas normas sociales, los comportamientos en equipo, en este caso, repartir las responsabilidades, enunciar sus ideas, respetar las ideas de otros, aprovechamiento adecuado del tiempo, resolución autónoma de conflictos, suministro y utilización de materiales respetar a los demás, esperar su turno, y cumplir con su trabajo etc. Para que estas normas se cumplan de manera más sencilla es necesario establecer una serie de roles en cada grupo con sus convenientes funciones para los grupos cooperativos:

1. Líder:

Persona encargada de coordinar el grupo y conseguir su buen funcionamiento, este alumno se encarga de que todos los miembros del grupo sigan las instrucciones que el profesor ha dado y posee la capacidad de decidir el reparto de la tarea, de qué se va a encargar cada componente y cómo lo va a desarrollar. Y por tanto, establece quién debe asumir cada tarea en caso de que algún miembro del equipo no se encuentre presente.

También deberá estar atento al tiempo que se establece en cada tarea, pues se posee un límite y es preciso que la tarea esté acabada una vez el tiempo establecido termine.

2. Portavoz:

Es el único que tiene la palabra frente al resto de grupos y profesor, es decir, expresa las ideas del grupo y pone al corriente al maestro del punto en el que se encuentra. A su vez, este portavoz tendrá que hablar en nombre del equipo o grupo, pues lo que debe expresar son las ideas que se han elaborado en conjunto, no asumirá nunca este rol para expresar sus propias ideas. Siempre debe hablar desde un propio pensamiento grupal, comunicando lo que el conjunto ha acordado, de manera dejando de lado el individualismo, usando estructuras como: We think... In our opinion, from our point of view...

3. Secretario:

El miembro al que se le adjudica el rol de secretario deberá encomendarse la labor de tomar notas sobre lo que el profesor dice o indica y posteriormente anotar todas las ideas, escribir soluciones y respuestas que el grupo acuerde, es el único que puede escribir pues esta es su labor.

4. Responsable del material:

Como su propio nombre indica es el que realiza la tarea de acordarse del material, aportar los recursos al grupo que previamente el profesor ha considerado, es decir, si se trabaja con trabajando con las pizarras borrables es quién se levantará a por ellas, si se trabaja con mapas él será el responsable de llevar el mapa al grupo.

También, su compromiso es el de recordar a la persona del grupo que se lleve material a casa, que lo debe traer al día siguiente o cierto día. Es el encargado de que la tarea siempre se encuentre en el punto de encuentro.

5. Ayudante del líder:

El ayudante del líder está encargado de que el grupo siga las normas sociales como intentar que no se desaproveche el tiempo o controlar que el tono de voz sea el correcto para establecer un buen clima de trabajo.

LONDON EYE



| UNIT 7: Electricity and magnetism | RESPONSABILITY | PEOPLE |
|---|--|----------------|
| LEADER | Person who leads the group in every task. | Lucía Abad |
| SECRETARY | Person who is responsible of writing. | Pedro Jimenez |
| SPEAKER | Person who tells the decisions of the groups and communicates all the answers. | Luis López |
| RESOURCE KEEPER | Person who is responsible of the material needed. | María Palacios |
| HELPER OF THE LEADER | Person who encourages the group and the responsible of controlling the time. | Enrique Soto |

Figura 5: Mediador educativo de roles

Los roles no se mantendrán de forma estática, pues cada miembro del grupo debe pasar por cada uno de los diferentes roles. Cada unidad se rota, de manera que el líder pasar a ser secretario, el secretario el portavoz, el portavoz pasa a responsabilizarse como encargado del material y el encargado del material asume el rol de ayudante del líder.

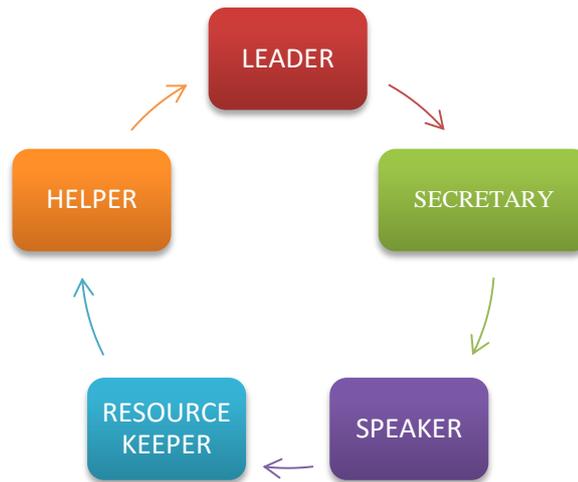


Figura 6: Cambio de roles

Para encontrar esta información en el aula y sea más fácil controlar cual es el rol de cada uno existen unos mediadores educativos en los que se explican las funciones de cada uno de ellos, en los cuales encontramos los nombres de los responsables de cada equipo. También se puede comprobar con la identificación del rol asignado que lleva cada miembro del equipo.



Figura 7: Identificación de responsabilidades

El espacio del aula

Las mesas fueron agrupadas de tal manera que al unir las podamos colocar cuatro o cinco sillas alrededor.

Los alumnos se sitúan de manera que puedan estar dos a dos, estableciendo la acción comunicativa entre ellos de una manera cómoda, dando lugar a un intercambio lingüístico fácil y práctico.

Con la finalidad de ser prácticos y el profesor pueda atender a todas las casas, hay que tener en cuenta el espacio entre ellas. La distribución del aula se ha realizado de modo que la distancia entre las casas sea suficientemente espaciosa para que la profesora pueda caminar libremente sin obstáculos.

En total contamos con seis casas, situadas dos en un lateral del aula, una al frente de la clase, dos en el otro lateral del aula y la última casa en la parte final de la clase. En la parte final se sitúa el grupo de cinco integrantes debido al mayor espacio que encontramos en esta parte del aula.

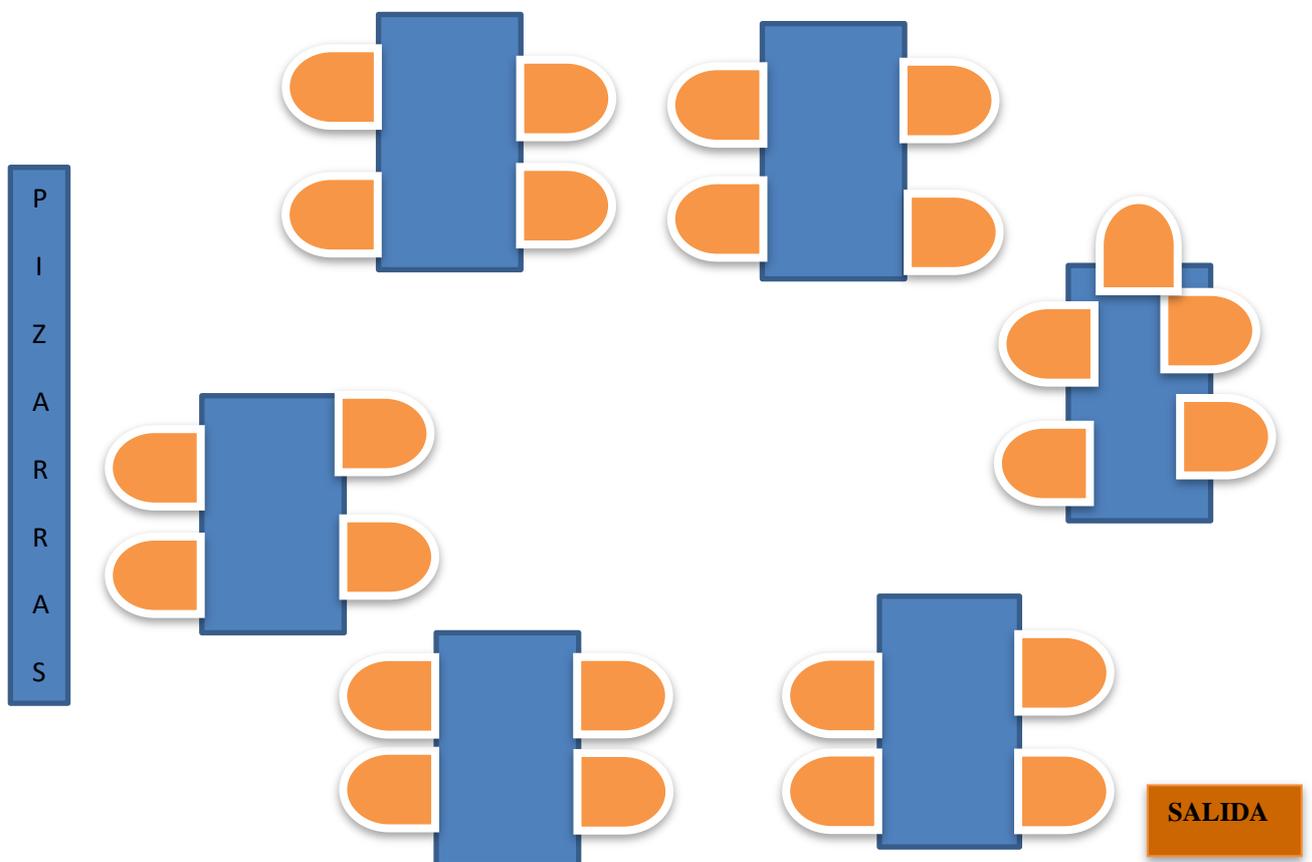


Figura 8: Organización de la clase de sexto B

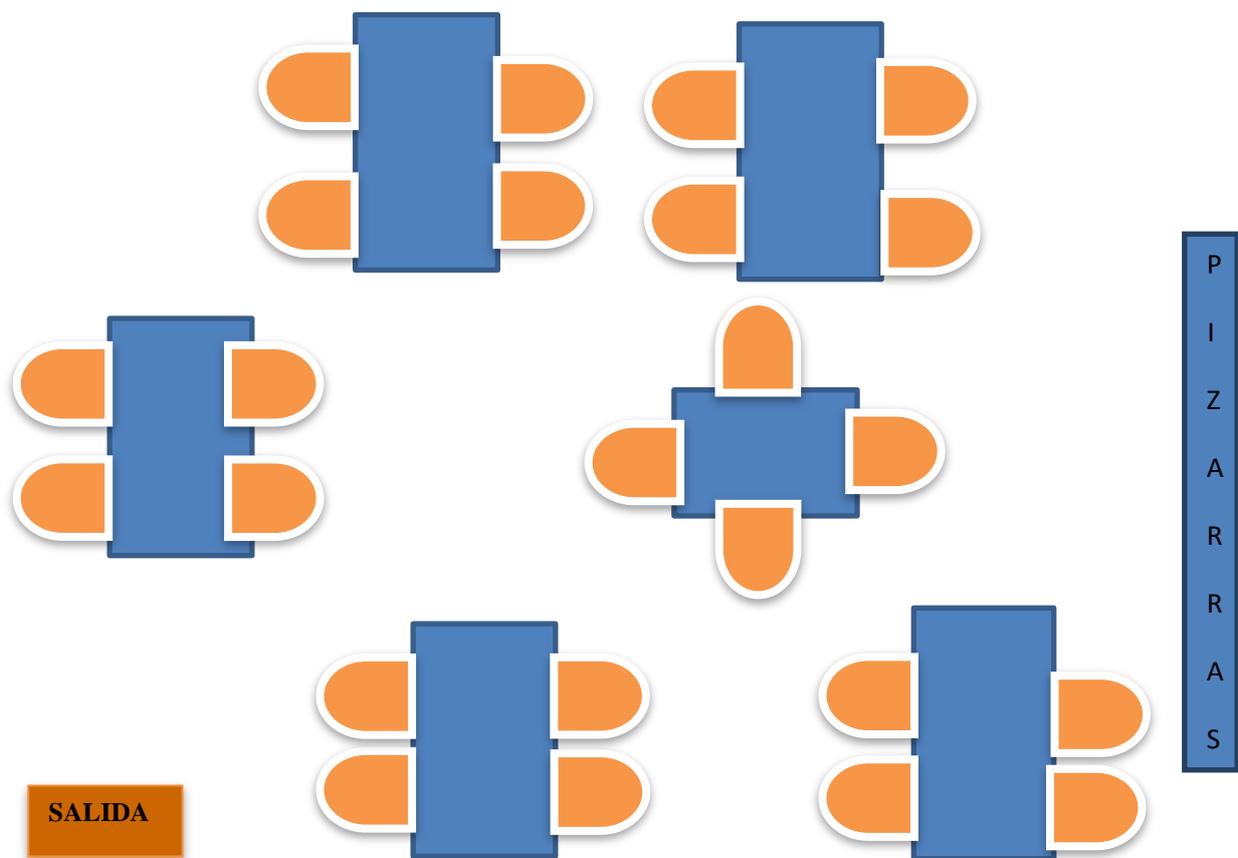


Figura 9: Organización de la clase de Sexto A

5.2.2. Rutinas

En la producción de esta propuesta didáctica la decisión ha sido la de dividir las rutinas por etapas, tres etapas que han sido diversificadas y en las que encontramos una secuenciación que ayuda al alumno a organizarse y distribuir el tiempo. Cada sesión en el aula es fragmentada en tres etapas primordiales:

1. Primer momento:

Con el fin de recordar conocimientos previos y vincularlos con las sesiones anteriores utilizamos una serie de prácticas que convertiremos en rutina.

Al comienzo de cada sesión se formularán una serie de preguntas a los alumnos centrandose el objetivo en averiguar cuáles son sus conocimientos

previos e insertarles en el contenido de cada una de las sesiones. Mediante la realización de estas preguntas, el maestro emprende una pequeña conversación con los alumnos.

2. Segundo momento:

En este momento los objetivos previstos son logrados por los alumnos por el medio de tareas fundadas en técnicas cooperativas que el maestro plantee.

3. Tercer momento:

Esta fase consiste en el diseño de una rutina para resumir lo aprendido y repasar. El maestro da dos palmadas y los alumnos responden de la misma manera, ellos saben que esa señal tiene como significado que su tiempo de trabajo se ha agotado en caso de que se acerque la siguiente lección o que el profesor desea hacer algún comentario. Grupo por grupo cada portavoz comenta en qué parte se encuentran de la tarea y cuánto les queda. De esta manera los alumnos son conscientes de la situación de todos grupos atendiendo si van a la par o de no ser así quiénes van más avanzados y quiénes van por detrás.

Organización de las sesiones

1. **Welcome:** Se comienza la sesión, con la división de los grupos, se cuenta tres y se colocan en sus respectivas casas con sus respectivos compañeros. Una vez que comienza la clase y la maestra dará tres palmadas, e indica “Gather in groups, please”, contará tres de manera muy lenta para que les dé tiempo a agruparse y organizar las mesas. Los alumnos deberán estar en sus grupos y bien organizados una vez que la maestra volverá a repetir las tres palmadas todo el mundo está en su sitio. El tiempo se ha terminado.

2. **Roles y material:** Posteriormente, se asignan los roles y el responsable del material de cada grupo, se levantará a por dicho material cuando el profesor lo índice y/o pida permiso para levantarse. Éste, también será el encargado de que el material se encuentre en perfecto estado y en perfectas condiciones para su uso, así como de revisar si los alumnos que tenían que llevar material para actividad lo han hecho.



Figura 10: Ejemplo de material (Pizarras borrables blancas)

3. **Task:** Explicación de la tarea, para ello:
- Esclarecer los roles de cada miembro del equipo al comienzo de cada sesión.
 - Expresar la manera según la tarea que se va a desarrollar. La explicación se realizada por medio de instrucciones claras y concisas y enunciados breves, adaptando el vocabulario para una asimilación eficaz de la explicación.
 - Proporcionar muestras o patrones con el fin de una mayor comprensión.

- d. Comprobar la asimilación de las instrucciones por medio de cuestiones concretas en relación a lo explicado.
4. **Time:** Durante las diferentes sesiones sesión, al alumnado se le proporciona un tiempo determinado por la maestra, en función de la actividad que se desarrolla y su dificultad, así como de todos los miembros que conforman el equipo. Se mostrará a todos el alumnado el tiempo que deben tener en cuenta, señalando el espacio temporal restante del que disponen en la pizarra digital. <http://www.online-stopwatch.com/>

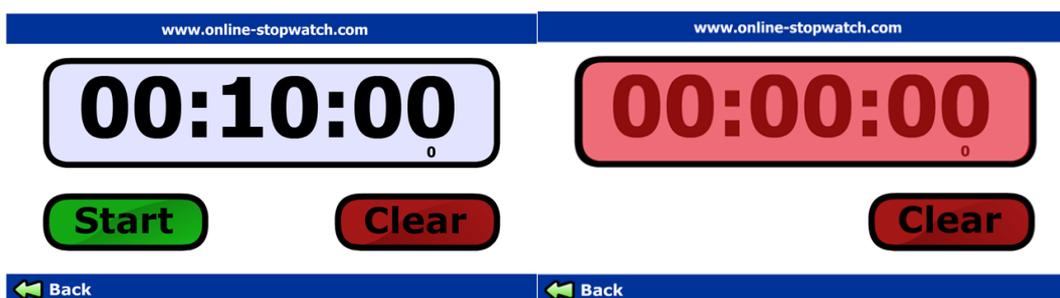


Figura 11: Control de tiempo

5. **Rol de la profesora:** Durante el desarrollo de la tarea asume el papel de espectador y guía. De esta manera, solo actúa en función de las dificultades, fortalece la cooperación y proporciona la autonomía en la enseñanza.
6. **Revision:** En esta parte el “speaker” de cada grupo comunica en voz alta en qué punto de la tarea se lleva, de esta manera los diferentes equipos pueden observar en qué posición se encuentran, si delante de algún grupo, detrás, o como el resto. Esto también permite a la maestra anotar el ritmo que sigue cada grupo, y el que siguen en general para cambiar o mantener algunos aspectos de la temporalización.
7. **Sum-up:** Se concluye la sesión y con ello se hace un breve resumen de lo que se ha visto y se ha podido aprender en ella, cada grupo sugiere los nuevos aprendizajes y aquello que les ha llamado la atención.
8. **Final sesión:** Los cinco minutos antes de acabar la maestra avisará: “five minutes left”, de esta manera saben que el tiempo se va agotando y tienen que ir terminando la tarea. Una vez el tiempo se agota y la sesión termina la maestra dará tres palmadas y ellos responderán con tres palmadas también. A

continuación, ella dice: “It’s time, tidy up!” y cada uno volverá a su sitio y dejará en orden la clase, simultáneamente los responsables del material lo dejan en el rincón asignado o en efecto se lo devuelve al profesor.

Evaluar el aprendizaje y la interacción grupal. Evaluando la cantidad y calidad del aprendizaje, el funcionamiento de los grupos, proporcionar un cierre a la actividad.

Discrepancias

Cada vez que se dé una discrepancia entre ellos, el líder del grupo acudirá a la maestra, primero los miembros entre los que se producen las discrepancias dan sus motivos o razones, seguidamente se pide la opinión al resto de integrantes. Por consenso se intenta llegar a un acuerdo, en caso de empate será la propia maestra quién decida en función de cual sea la mejor posibilidad.

Control del ruido

El ruido en el aula es algo inevitable cuando los equipos están formados, una vez que un equipo decide elevar su tono, el equipo más próximo necesita elevar más aún su tono de voz, esto desencadena un nivel de propagación de ruido excesivo. En este caso, si la maestra necesita hablar es difícil que pueda ser escuchada por el alto nivel de ruido, las palmadas aquí no se oyen, por lo que se alza la mano para solicitar silencio. Así, la maestra no fuerza sus cuerdas vocales superando ese ruido. En caso de que el murmullo sea demasiado alto, la maestra levanta la mano de la misma forma que demanda silencio, el alumnado se tapará los oídos advirtiendo de este modo que el ruido es demasiado elevado para un clima de trabajo. En la situación de que el murmullo no cese la maestra tiene las letras de la palabra “noise”, de esta manera en el momento en que el alumnado haga caso omiso a la mano de la maestra colocará una letra de esta palabra. Si se completa la palabra, entonces la maestra no contestará dudas y permanecerá en silencio el resto de la sesión, puesto que el ruido no es una opción cuando se está trabajando.

Temporalización

La unidad que se desarrolla en la siguiente propuesta es “Landscapes of Europe” y se llevará a cabo en el segundo trimestre con una duración de tres semanas y 5 sesiones a la semana de Social Science, por tanto un total de 15 sesiones semanales.

Objetivos de aprendizaje

- Localizar en un mapa el relieve de Europa, sus vertientes hidrográficas y sus climas.
- Reconocer los principales rasgos del relieve, los ríos y el clima de Europa.
- Comparar las características del relieve y los ríos europeos y españoles.
- Explicar las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones necesarias para frenarlo.
- Comprender los diferentes tipos de recuentos (noticias / informe científico, evento deportivo, autobiografía, diario...)
- Utilizar estructuras lingüísticas para hacer comparaciones en tareas científicas. Es... este es... (más grande / más pequeño más largo / más corto más gordo / más delgado).
- Usar cadenas de adjetivos para describir personajes, lugares, observaciones científicas...
- Comenzar a usar el tiempo futuro al hablar o escribir sobre los planes para el fin de semana, el verano, después de la escuela y hacer predicciones en la ciencia o la lectura.
- Trabajar individualmente para leer y seguir un conjunto de instrucciones y llevarlas a cabo con poca o ninguna ayuda del maestro o compañeros. P.ej. Hacer ciencias.
- Trabajar en Geografía, Historia y Ciencia proporcionará una base y un vocabulario adecuado para un trabajo más factual. En las sesiones de alfabetización los niños necesitan familiarizarse con estos diferentes formatos y registros y empezar a pensar en el propósito y el público objetivo.
- Participar en un equipo para completar el marco de escritura, para planificar una presentación para explicar cómo se ha hecho un cabo, qué han descubierto durante un tema científico. Esto debe incluir: de qué trata la presentación, el orden en que suceden las cosas, qué causa que sucedan y qué efecto tienen.

- Crear ayudas visuales para ayudar a su presentación: Diagramas, cuadros, cuadros, diagramas de flujo, etc.
- Practicar una presentación antes de presentarla a la clase.
- Producir una explicación escrita.
- Evaluar las explicaciones de los compañeros con respecto a los criterios de éxito acordados.

Mediante la interpretación de mapas físicos y la utilización de tablas conseguirán los objetivos propuestos, como son aprender los principales paisajes del continente europeo, comprender la relación entre clima y vegetación, y localizar los paisajes coherentemente.

Se ve necesaria la muestra de interés, el trabajo en grupo y el reconocimiento de la importancia que poseen los paisajes europeos que se estudian. De esta manera, se percibe ineludible el alcance de los objetivos de aprendizaje siguiendo una línea actitudinal que nos lleve a su consecución.

5.2.3. Proceso

• Fase de evaluación inicial

En esta fase se realiza un análisis de conocimientos previos, aquellos que ya tienen asimilados. De este modo se pudo establecer una idea con la que poder emprender esta unidad. De esta manera no se omitió información que se cree asimilada. Esta fase fue fundamental pues posibilitó el diagnóstico del escenario inicial que podemos hallar de cada alumno y del grupo de clase.

Una vez agrupados, con los roles asignados y con el material necesario en sus casas, se lee el título de la unidad y a continuación se les explica la tarea a realizar. Se escriben 5 landscapes diferentes que podemos encontrar en España y se les pregunta si creen que se pueden encontrar en Europa también.

Cada grupo escribe en sus pizarras alguno de esos cinco que coincidan en España y en Europa. Posteriormente, levantan sus pizarras y se observa si los ejemplos son los mismos o son diferentes.

Una vez que se comprueba cuáles son sus conocimientos previos, cada casa lee el texto que se encuentra en la introducción de la unidad. Cuando terminan de leer, se

realizan una serie de preguntas en relación con este mismo. En grupo las resuelven y una a una se va comprobando su veracidad. Se realiza una pregunta y cada casa responde en su pizarra para después comprobar las respuestas de cada una de ellas. De esta forma se observa y estudia la comprensión lectora de los alumnos y su capacidad para mostrar la información que han podido asimilar de un determinado texto, así como errores gramaticales en las respuestas indicadas y su pronunciación a la hora de leerlas.

Cuando se resuelven todas las preguntas, se pasa a una actividad en la que se pone a prueba los conocimientos previos. Encontramos cuatro tarjetas con un enunciado y cuatro respuestas posibles. Una a una las leen y escriben en sus pizarras la respuesta que consideran correcta. Comprobamos las respuestas en la pizarra digital y de este modo se puede examinar cuáles eran sus conocimientos previos.

Terminamos la primera fase de la unidad y continuamos con la fase de documentación de la misma.

Como es una tarea fácil, todos los grupos acaban sin necesidad de continuar la actividad en potra sesión. Para concluir se resume qué hemos aprendido hoy y qué hemos recordado, los conocimientos que ya sabíamos.

- **Fase de documentación (*Documenting*)**

En esta fase los alumnos construyen nuevos conocimientos a raíz de los previos, incorporando nuevos puntos de vista. Para construir un aprendizaje nuevo, los alumnos necesitan información nueva así que tienen que adquirir un lenguaje apropiado y adecuado a la nueva unidad. A ello se suma nuevo léxico que asimilan y aplican en función del conocimiento que se aprende, estableciendo conexión entre lo que ya sabían y lo nuevo que estamos aprendiendo.

Los alumnos como en todas las sesiones, se agrupan en los diez segundos que la maestra proporciona, y cada integrante se cuelga el cartel del rol que le corresponde. A continuación el responsable del material se acerca a recoger lo necesario para su grupo. La tarea consiste en reconocer los diferentes paisajes que se encuentran en Europa, algunos como cabos, península o golfos. Previamente, en cursos anteriores, se detienen a estudiar y analizar estas palabras y poseen un esquema mental de su significado; después lo ponen en conexión con el nuevo aprendizaje, es decir, a raíz

de las estructuras mentales que se poseen, se amplía nuestro conocimiento, adquiriendo conocimientos nuevos, reconociéndolos a simple vista y siendo capaces de localizarlos.

Se desempeñan varias sub-tareas para conseguir los objetivos propuestos. Todas estas sub-tareas están en relación con la que fue la última y final. Abarcan desde la localización de los diferentes relieves en mapas, tanto en fichas como de manera interactiva, hasta juegos atractivos e interesantes para su aprendizaje.

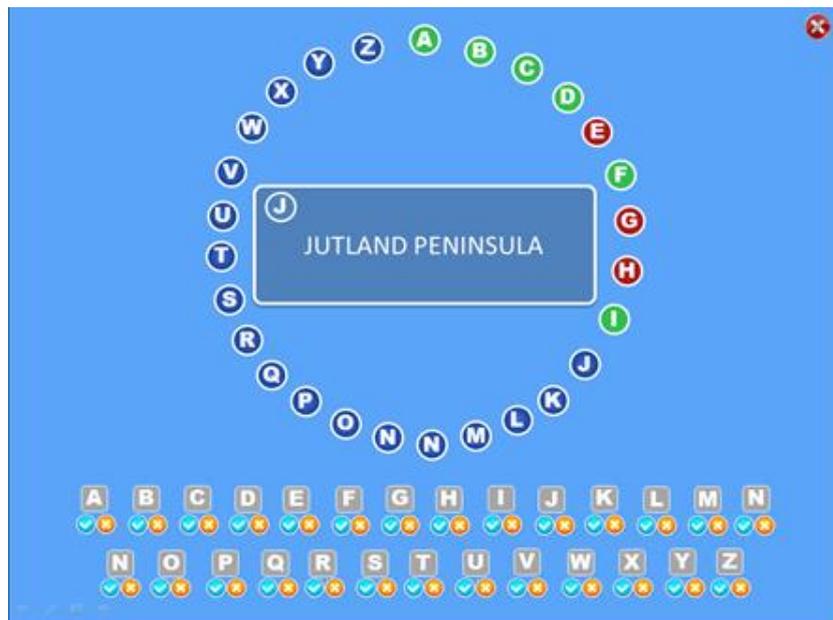


Figura 12: Ejemplo de Subtarea Pasapalabra

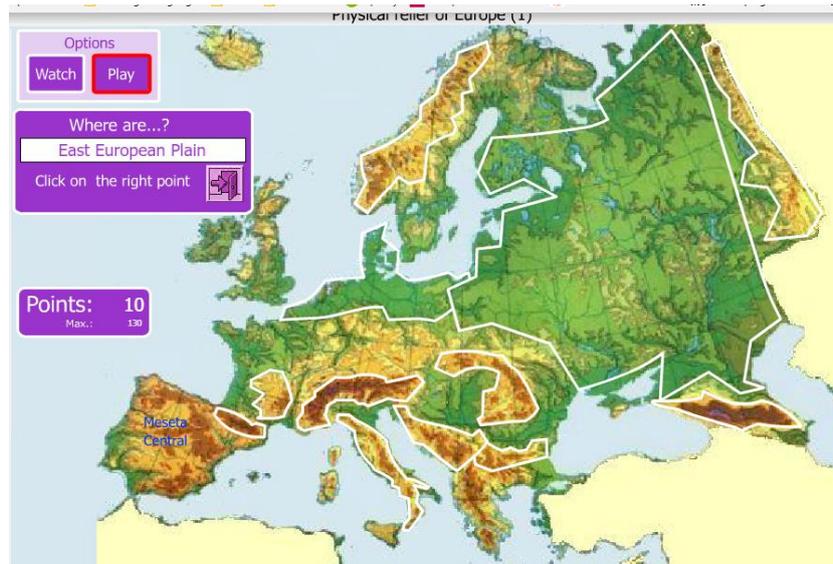


Figura 13: Ejemplo de Subtarea Mapas Interactivos

Este tipo de sub-tareas como el “pasapalabra” se realiza mediante plantillas que encontramos en internet y motivan el aprendizaje, los alumnos se lo toman como un juego y se involucran íntegramente en la actividad.

A su vez el uso de la pizarra digital se hizo fundamental para practicar la localización de los diferentes relieves, se utilizó páginas como la de Enrique Alonso. Se tiene la opción de realizar los mapas en inglés y se adapta a los objetivos propuestos.

PASAPALABRA:

Siguiendo el esquema de todas las actividades, se comienza con la agrupación de los equipos, conformando las mismas casas que se utilizan para cada actividad. Una vez separados, el responsable del material acude a por lo necesario, en este caso las pizarras blancas (una por grupo). Se les explica se explica la tarea y el procedimiento a seguir así como el tiempo del que se dispone: tienen diez segundos para responder a cada pregunta, una vez se finaliza el tiempo deben todos levantar sus pizarras, en caso de no ser así el equipo que no eleve la pizarra no obtendrá puntos. La maestra explica que cada equipo intenta lograr el máximo de puntos. Las cuestiones son mostradas mediante un power point en la pizarra interactiva, cada una con su correspondiente letra. En cada una de las letras contesta el portavoz de cada equipo, así se consigue la participación de todos los grupos. Cada vez que

contestan, reciben un punto aquellos equipos que en su pizarra blanca borrable, sin fallos ortográficos, la respuesta correcta, y la resta de un punto por cada respuesta errónea o respuesta en blanco. Los puntos son anotados en la parte de atrás de la misma pizarra blanca, de esta manera fomentamos la autonomía, pues la maestra no escribe los puntos en la pizarra, son los propios alumnos quienes llevan la cuenta. Al terminar, cada grupo suma los puntos obtenidos, posteriormente, el grupo con más puntos y el grupo con menos puntos deberán decir al menos dos cosas que hayan aprendido de esa lección. El resto de grupos se preparan para comunicar qué es lo que más les ha llamado la atención. Una vez finalizada la actividad, la maestra da tres palmadas al ritmo de “tidy up” y cada alumno vuelve a su lugar.

MAPA INTERACTIVO:

Este tipo de subtarea resulta muy atractiva para los alumnos, pues para ellos es algo interactivo e implica tocar, ver y escuchar. Se lleva a cabo durante varios días pues las posibilidades que ofrece son infinitas. Una vez se estudia cada parte de la geografía europea se emplea esta actividad a modo de repaso y fijación de ideas. Para hacerlo de una manera más atractiva usamos una serie de tarjetitas en las que pone el nombre del relieve, el cual debe ser adivinado por el portavoz del equipo. El responsable del material se encarga de coger la tarjeta y llevarla a su grupo, comunica el relieve a los compañeros y entre todos deben describirlo sin decir su nombre al portavoz, utilizando estructuras como: “It is located...”, “It is surrounded by...”, “There is a peak called Aneto there”... Este dice la respuesta y el resto comprueban si es válida o no. Constan de 40 segundos para que el grupo consiga que el portavoz adivine de qué paisaje se trata. Una vez acertada, el portavoz y sitúa correctamente en el mapa que tenemos en la pizarra interactiva. En caso de error, rebota al siguiente grupo y este debe situarlo. Una vez finalizamos con esta sub tarea, los portavoces de cada grupo comentan un aspecto interesante de la sesión del día. Cuando terminamos la maestra da tres palmadas al ritmo de “tidy up”, y todas las mesas y sillas vuelven a su sitio al igual que cada miembro de los equipos.

- **Fase de implementación (*Implementing*)**

Las principales estrategias didácticas para trabajar la estructuración del conocimiento son la síntesis y la recapitulación. Con la síntesis se consigue ordenar

el conocimiento e integrar ideas, lo que permite un aumento de la conservación del conocimiento debido a la organización y la instauración de nuevos enlaces del conocimiento.

Los alumnos sintetizan el conocimiento en forma de mapas. En casas completan un mapa mudo del relieve europeo y su hidrografía, organizándolo y situándolo en el lugar concreto. El mapa a completar era de tamaño DIN-A3. No pueden hacer uso del libro de texto ni de sus respectivos cuadernos, los equipos tienen asumidos los conocimientos suficientes como para desarrollar esta tarea sin ningún tipo de apoyo, siguiendo solo las instrucciones de la maestra.

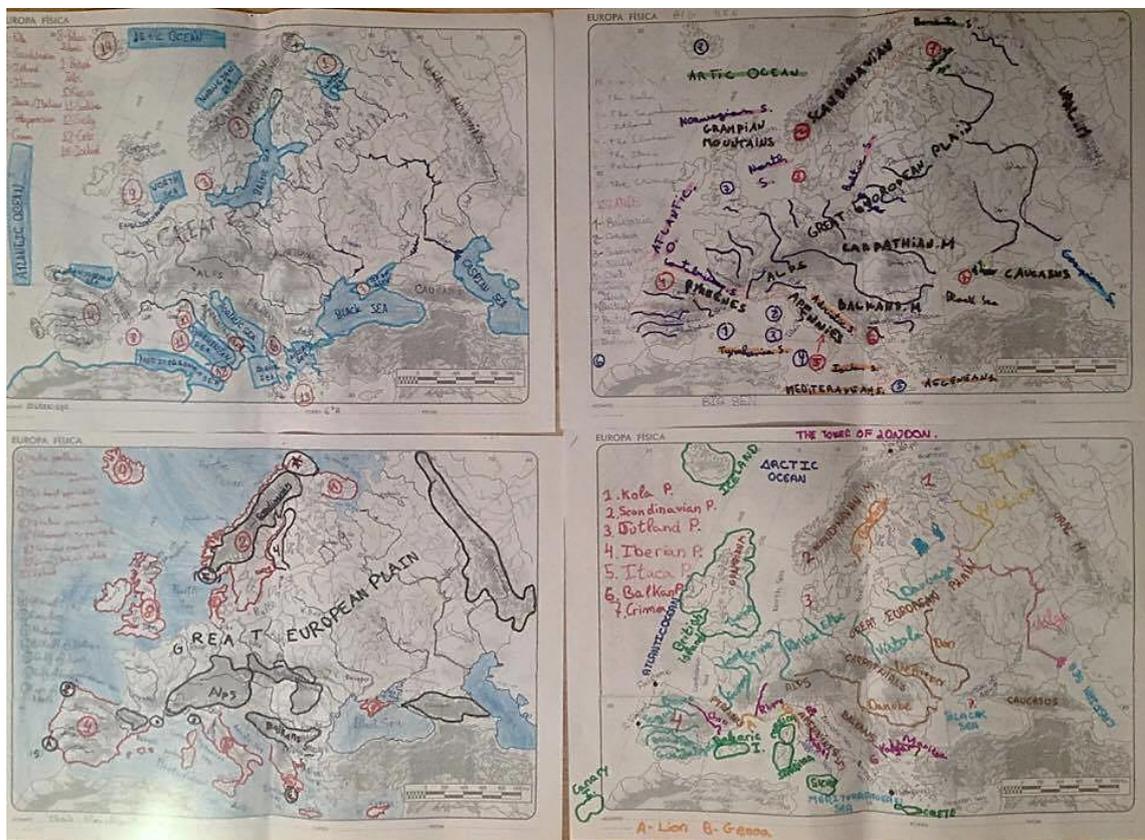


Figura 14: Mapas din-A3

Posteriormente a estos esquemas, una serie de tarjetas en blanco fueron repartidas, en ellas hacen un resumen muy breve y explican lo que más les ha llamado la atención del conocimiento adquirido. Posteriormente, el portavoz del grupo se levantaba y expone las razones del grupo. De esta manera se fomenta la expresión escrita y oral contantemente en cada sesión.



Figura 15: Alumnos trabajando cooperativamente

- **Fase de compartir lo aprendido (*Sharing*):**

Una vez finalizada la tarea final, se reúnen en casas y comparten, por orden, con el resto de sus compañeros cómo han distribuido los paisajes, mostrando de manera ordenada sus características y utilizando para orientarse oraciones como “In the center of Europe we can find...”, “In the north of the European continent we locate...”, “This peninsula is surrounded by...”. Comunicando sus conocimientos y ordenándolos de manera verbal en otra lengua como es el inglés manifiestan la habilidad lingüística en relación al tema y su independencia para ejecutar actividades cooperativamente. Disponen de 5 minutos para presentarlo y se tienen que adecuar. Se les propicia el uso de elementos atractivos en su exposición haciendo partícipes a sus compañeros, logrando su interés y atención.

Los compañeros que están prestando atención y escuchando al grupo expositor, valoran las exposiciones de todos los equipos menos del suyo propio, (peer assessment), evaluando si resultaron atractivos y afines a los contenidos de la unidad. Después de la exposición de un equipo, de forma voluntaria se daban algunas sugerencias para mejorar y se comentaban los puntos fuerte y lo que más había gustado de cada uno de ellos.

Mediante la exposición oral se ponen en marcha las inteligencias múltiples que Gardner señalaba, específicamente la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia interpersonal y lingüística. Aquellas oportunas para esta exposición oral. Esta inteligencia reconoce el uso de la lengua como herramienta comunicativa.

Para la valoración de cada exposición oral se hace uso de la siguiente ficha.

Todos los grupos valoran a todos. Se les da un tiempo determinado, cuatro minutos después de cada presentación, para escribir en el grupo y posteriormente lo comentan oralmente para que el grupo que está siendo evaluado mejore los aspectos que se concreten. Posteriormente, las fichas realizadas se entregan al grupo evaluado.

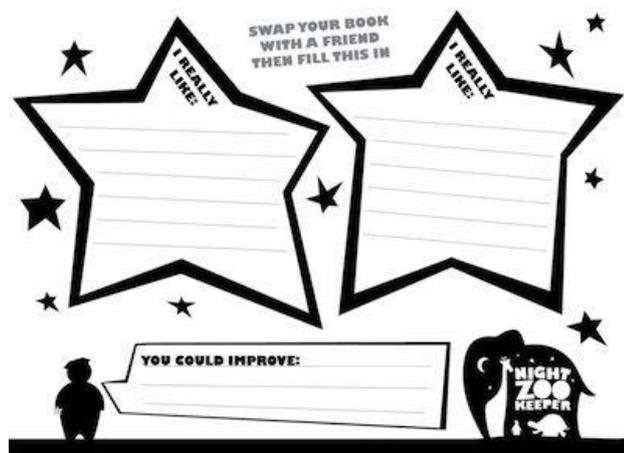


Figura 16: Peer assessment

Evaluación

Se propuso que la unidad didáctica finalizase con la aplicación de los contenidos y conocimientos adquiridos mediante el trabajo diario de manera que lo hagan de forma entretenida y amena. En esta fase final es atrayente que los estudiantes comparen su punto de vista real con el que tenían en un comienzo para observar el resultado de su experiencia de aprendizaje.

De manera constante, se hicieron una serie de observaciones de los equipos formados, para evaluar y tener en cuenta lo que se realiza de correctamente y los ítems que se deben optimizar y perfeccionar.

Se tuvo en consideración los puntos que se muestran a continuación:

- El logro de los objetivos planteados en cada equipo.
- Roles o compromisos en el equipo.
- Responsabilidad individual aportando aspectos positivos para el bien del grupo.

- La disposición a la hora de realizar las diversas actividades o tareas, utilización del tiempo determinado por la maestra.
- Habilidad para solucionar conflictos en el equipo.

Mediante esta valoración, los estudiantes forman su trabajo, evaluando su labor y las maneras.

El tipo de evaluación se centrará en atender y valorar actitudes, tareas, adquisición de conocimientos y desarrollo de objetivos, a nivel tanto individual como colectivo.

Los instrumentos necesarios para una evaluación eficaz son:

Observación del profesor: El docente tiene en cuenta la participación de todos y cada uno de sus alumnos junto a la actitud que cada uno adopte en cada momento en el aula.

Intercambios orales: El alumno es capaz de tener cierta precisión a la hora de realizar debates y opinar sobre temas relacionados con la unidad.

Sub-tareas y tarea final: El alumnado debe ser capaz de completar, realizar y aprender cada conocimiento a través de actividades propuestas y elaboradas por el docente.

| | EXCELENTE | BIEN | ACPETABLE | DEBO MEJORAR |
|---------------------------------|---|---------------------------------|---|--|
| Consecución de objetivos | Proporciona trabajo de la más alta calidad. | Proporciona trabajo de calidad. | Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad. | Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad. |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|
| Compromisos y participación | Proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Contribuye con mucho esfuerzo | Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en equipo y en la discusión en clase. Se considera un miembro fuerte del equipo. | Algunas veces proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Miembro satisfactorio del grupo que sigue órdenes de los otros. | Rara vez proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Puede evitar su participación. |
| Responsabilidad | El trabajo refleja el mejor esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja un gran esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja algo de esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja muy poco esfuerzo de parte del estudiante. |
| Manejo del tiempo | Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona. | Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorado en un aspecto. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona. | Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona. | Rara vez termina cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en la responsabilidad de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente. |
| Resolución de problemas | Busca y sugiere solución a los conflictos. | Refina soluciones aportadas por otros miembros del equipo. | No refina soluciones aportadas por otros miembros del equipo, pero está dispuesto a tratar soluciones por otros. | No trata de resolver problemas o ayudar a resolverlos a otros. |

Figura 17: Rúbrica

El tipo de calificación que se lleva a cabo consiste en una evaluación numérica del 1 al 10, donde la prueba escrita individual es una pequeña parte de la nota final, dando importancia al conjunto de tareas y disposición del alumnado, teniendo en cuenta el progreso de enseñanza/aprendizaje.

6. RESULTADOS

6.1 EN LOS ALUMNOS

De manera innovadora los alumnos asimilan conocimientos de una manera más amena, son muchas las razones que pueden exponerse; la obtención de un punto de vista completo de lo que se aprende, la duración de lo aprendido en el tiempo, la influencia en la formación de la personalidad, o la contextualización del aprendizaje entre otras.

Observando las ventajas sobre la asimilación de conocimientos y el aprendizaje de contenidos, encontramos puntos que favorecen este tipo de aprendizaje, alcanzando el desarrollo humano. Como consecuencia de este desarrollo los alumnos aprenden más, mejor y aprenden lo afectivo, lo social y lo que significa el impulso de la voluntad; y algo fundamental como aprender los unos de los otros.

Adentrándonos en cada uno de nuestros alumnos encontramos que el aprendizaje cooperativo aporta potencialidades, responsabilidad y compromiso, autoestima, y perspectivas diferentes.

Siendo honestos, la tarea final se considera poco ambiciosa, una vez obtenidos los resultados se ha podido comprobar que no ha sido asumida como un reto, sino como una tarea sencilla que en una sesión se ha podido terminar sin la mínima dificultad.

La mejora de este tipo de tareas debe estar presente para futuras intervenciones.

La tarea final consistió en nombrar y localizar en un mapa mudo los diferentes paisajes europeos, para incrementar su dificultad e interés habría que proponerlo de la siguiente manera:

Final task: En los grupos existentes (casas) se vuelven a reunir al comienzo de la sesión, una vez reunidos y situados en sus respectivos rincones, se les explica la tarea final a realizar. Esta consiste en seleccionar un país europeo para posteriormente investigar los paisajes y la vegetación que pueden encontrar en él. Esta tarea se verá motivada con mapas, fotografías y gráficos que ayuden a una mejor presentación. Con el fin de que todos sigan el mismo esquema, las instrucciones son las de investigar sobre la localización del país, sus llanuras y montañas, costas e islas, ríos y lagos, y por último su clima y su vegetación. Para ello disponen de dos sesiones del área de *science* completas de una hora. El material proporcionado por la maestro son una serie de

páginas web donde pueden encontrar la información necesaria, y los ordenadores portátiles de los que dispone el aula para cada alumno. También se les dota de una cartulina din-A 3 de color blanca en la que situarán las fotos y el contenido que se les pide. Para hacerlo más interesante los últimos 15 minutos de cada sesión los trabajos se rotan y continúa el trabajo el siguiente grupo, de este modo conseguimos dentro de un mismo trabajo diferentes puntos de vista, así el alumnado del siguiente equipo también deberá realizar las correcciones que crean oportunas, siempre teniendo en cuenta el tiempo establecido.

Una vez que hayan acabado la tarea final, la deben complementar comparándolo el país escogido con el suyo propio, es decir, España. De esta manera hacemos uso de conocimientos previos y los ponemos en relación con conocimientos adquiridos recientemente.



Figura 18: Final task

Una vez finalizada la unidad, la maestra decide utilizar todos los trabajos como un *display* en el muro dedicado a *Science* en aula, se disponen todos los trabajos cerca del mapa de Europa y localizando cada uno de ellos cerca del país seleccionado.

Por otra parte, ¿siempre funciona el aprendizaje cooperativo? Por lo que se ha podido comprender hablando en términos generales, sí funciona pero en algún equipo podemos encontrar miembros que dificultan este aprendizaje, retrasan el grupo y en ocasiones ponen en peligro la tarea a realizar. Encontramos algunos que dejan de lado sus responsabilidades y hacen que el equipo trabaje por debajo de sus posibilidades. En el aprendizaje cooperativo el profesor debe estar atento al proceso y progreso de sus alumnos, resolviendo dudas, interactuando con los equipos y ayudando. Cuando encontramos escolares de estas características lo mejor es recordar claramente que un equipo no funciona si alguno de sus componentes no sigue las instrucciones, pues al fin y al cabo un equipo cooperativo depende de todos y cada uno de sus integrantes.

6.2 EN EL MAESTRO

Una vez analizados los alumnos, es momento de adentrarse en el maestro.

Se podría empezar con la obtención de una actitud abierta y positiva que conlleva el esfuerzo innovador. Por ello logró una mayor satisfacción en el proceso y una nueva forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, así como un desarrollo personal y profesional continuo.

Realizar un análisis el aprendizaje cooperativo en el aula implica madurar, recapacitar y conversar.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE

Esta propuesta es aplicable a cualquier tipo de contexto.

Aunque la propuesta está destinada a un colegio de ámbito urbano, es aplicable a un colegio de carácter rural con los oportunos y convenientes ajustes y adaptaciones haciendo en lo referido a grupos.

Sin embargo, no es un diseño cerrado, pero su adaptación no es fácil de aplicar a cualquier circunstancia y contexto. Pues nos encontramos con un currículo integrado y un alto nivel de inglés por parte del alumnado. Su capacidad de comprensión y extenso vocabulario provocan sesiones con un alto nivel de inglés en lo que las ciencias se refiere.

Si se pudiera aplicar el proyecto nuevamente añadiendo algunos cambios de acuerdo a los resultados de esta experiencia, definitivamente los alumnos se verían proporcionados de una mayor más libertad para desarrollar tareas o la oportunidad de participar de manera más activa. Sin embargo, los espacios y, sobre todo, el tiempo son limitaciones que en ocasiones provocan que ciertas propuestas no puedan ser aplicadas del modo que deseamos. Asimismo sería apropiado hacer menos uso de la teoría de las lecciones, a pesar de que hoy en día se considera de vital importancia en las aulas, privando las experiencias prácticas por el tiempo que se la dedica.

Se hace necesario optimar la capacidad de investigación provocando un pensamiento y una reflexión en la que el propio alumnado se percate del conocimiento que está adquiriendo, reflexionando el conocimiento que están adquiriendo.

Se promueven habilidades orales y escritas, pues no es un aspecto único que debe ser fomentado y alcanzado solamente en una situación en el área de *science*. Las competencias orales son también un objetivo esencial en la lengua materna. En este acuerdo, estas estrategias podrían ser implementadas en otras materias como el área de lengua española.

8. CONCLUSIONES

La enseñanza cooperativa enriquece el progreso de los alumnos a la vez que impulsa sus capacidades y sus habilidades sociales e intelectuales. Mediante la interacción comunicativa con los demás componentes del grupo, los estudiantes fomentan su propia inteligencia social y académica tal como Gardner desarrolla en sus escritos; contribuyendo a la evolución de competencias generales en el ámbito social del modo que recoge el Currículo Oficial.

El estudio, contemplación y adaptación metodológica, unidos a los hábitos prolongados ha resultado un acierto por la breve disposición de tiempo.

El ciclo que se ha desarrollado en este proyecto, ha puesto de manifiesto que el trabajo en diferentes etapas es un modo en el que los docentes tratan de argumentar las bases principales del estudio actual. La presente secuencia proporciona la opción a los educadores de observar el estado de los alumnos y sus vivencias anteriores, así como de desarrollar los conceptos en consonancia con las pautas de la realidad, a la vez que lo

acoplan a las propias demandas de los estudiantes y a su evolución de actitud y conceptos.

Por medio de este análisis se ha demostrado la efectividad cuando dos iguales interactúan, llevándose a cabo el enfrentamiento de diversas visiones gracias a conjuntos heterogéneos, provocando disputas sociocognitivas, hecho que para Piaget es la base del impulso intelectual en la etapa del aprendizaje.

Resultaría idóneo contemplar de forma práctica la instrucción cooperativa con un grupo de alumnos al margen de los propuestos en este estudio.

En el transcurso de este estudio, la interdependencia positiva que David y Roger Johnson sostenían, pudo contemplarse en la práctica; los estudiantes eran por si mismos quienes fomentaban la propia motivación del conocimiento en sus compañeros.

La experimentación y asimilación de la realidad han sentado la base de las actividades con las que el alumnado forja su propia instrucción, interrelacionando este aprendizaje con los conocimientos precedentes.

En paralelo, a la realización de una tarea, se produjo una confrontación entre dos alumnos que integraban el mismo grupo, que no alcanzaban un acuerdo. De mano de las estrategias que se habían desarrollado previamente, dicha disputa se solventó eficazmente y permitiendo la continuidad de la actividad sin perjuicio para el resto de componentes del conjunto.

No obstante, quizás convendría una prolongación del estudio en el tiempo que facilitase la obtención de más información acerca del progreso en capacidades, habilidades y resultados de los alumnos, que otorguen mayor precisión en los datos.

A pesar de ese hándicap, dichos datos ponen de manifiesto que el impulso de las aptitudes sociales es vital en el desarrollo de los estudiantes y su proceso de formación.

La instrucción cooperativa podría pues definirse como el elemento que, en estos últimos tiempos, se integra en el desarrollo tecnológico y sociocultural así como en la globalización que vivimos, y que a su vez es fundamental para el progreso general de los estudiantes.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

LEGISLACIÓN

Consejería de Educación. (2016). *Decreto 26/2016, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

Department for Education. (2013). *National curriculum in England: science programmes of study*. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>

Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España*. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1993/06/23/pdfs/A19152-19156.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria. Convenio MEC-British Council*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Spanish/English primary integrated curriculum. Language and literacy*. Recuperado de: http://ceiptellotellez.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1516_Literacy_British_Council.-Primary_LiteracyCURRICULUM_2015.pdf

TEORÍA

Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (p. 465). Madrid: McGraw-hill.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de trabajo social, 21, 231-246.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(2), 1-9.
- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: MAD.
- García, R., Traver, J.A. & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- Gavilán, P., & Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro*. Madrid: CCS.
- Johnson, D.W. (2003). *Social interdependence: The interrelationships among theory, research and practice*.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. & Naranjo, M. (2013). "Aprendizaje Cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas" pp. 207-218
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Serrano, J. M., Pons, R., & Ruiz, M. (2007). Reportaje escrito para la revista española de pedagogía, año LXV, nº 236, p. 125-138.
- Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Slavin, R.E. (1978). *Student teams and comparison among equals. Effects on academic performance and student attitudes*. Journal of Educational Psychology, 71, 3. pp. 381-387

Torrego, J.C. & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.

RECURSOS

Alonso, E. (2007). Mapas interactivos Enrique Alonso. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:

<http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/flashmaps.htm>

Cortizas, E. (2010). Activ inspire blog. España: Creative Commons.

<http://activinspire.blogspot.com/2013/05/pasapalabra-en-powerpoint.html>

Pinterest. (2017). *Teaching Resources - Cross Curricular Art Activities*. Recuperado de:

<https://es.pinterest.com/pin/510877151454012723/>.

Valdez, L. (2016). *Planeaciones de Primaria Gratis. Exámenes juegos y Recursos Educativos*. México. Recuperado de:

<http://www.planeacionesgratis.com/2016/10/control-de-ruido-en-el-aula-ingeniosa.html#.WUFvh2jyIV>

10. ANEXOS

Figura 1: Maestro mediador

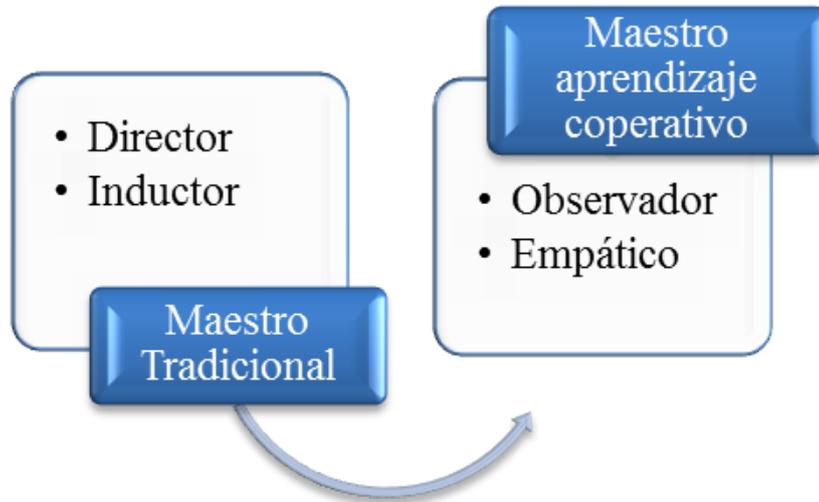


Figura 2: Zona de desarrollo próximo

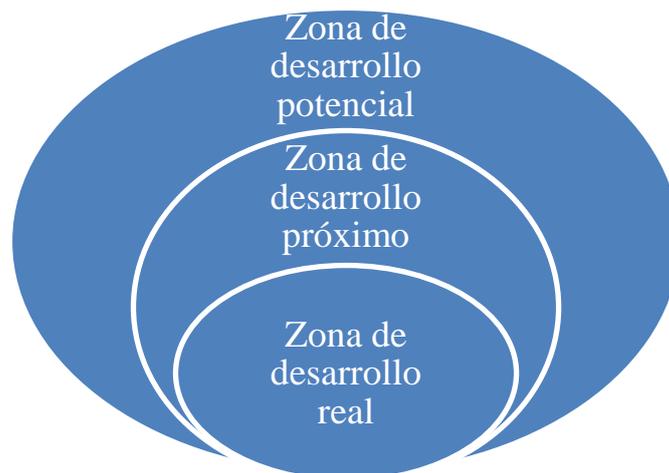


Figura 3: Niveles de concreción del currículo



Figura 4: “Houses”



Figura 5: Mediador educativo de roles

LONDON EYE



| UNIT 7: Electricity and magnetism | RESPONSABILITY | PEOPLE |
|--|--|----------------|
| LEADER | Person who leads the group in every task. | Lucía Abad |
| SECRETARY | Person who is responsible of writing. | Pedro Jimenez |
| SPEAKER | Person who tells the decisions of the groups and communicates all the answers. | Luis López |
| RESOURCE KEEPER | Person who is responsible of the material needed. | María Palacios |
| HELPER OF THE LEADER | Person who encourages the group and the responsible of controlling the time. | Enrique Soto |

Figura 6: Cambio de roles



Figura 7: Identificación de responsabilidades



Figura 8: Organización de la clase de sexto B

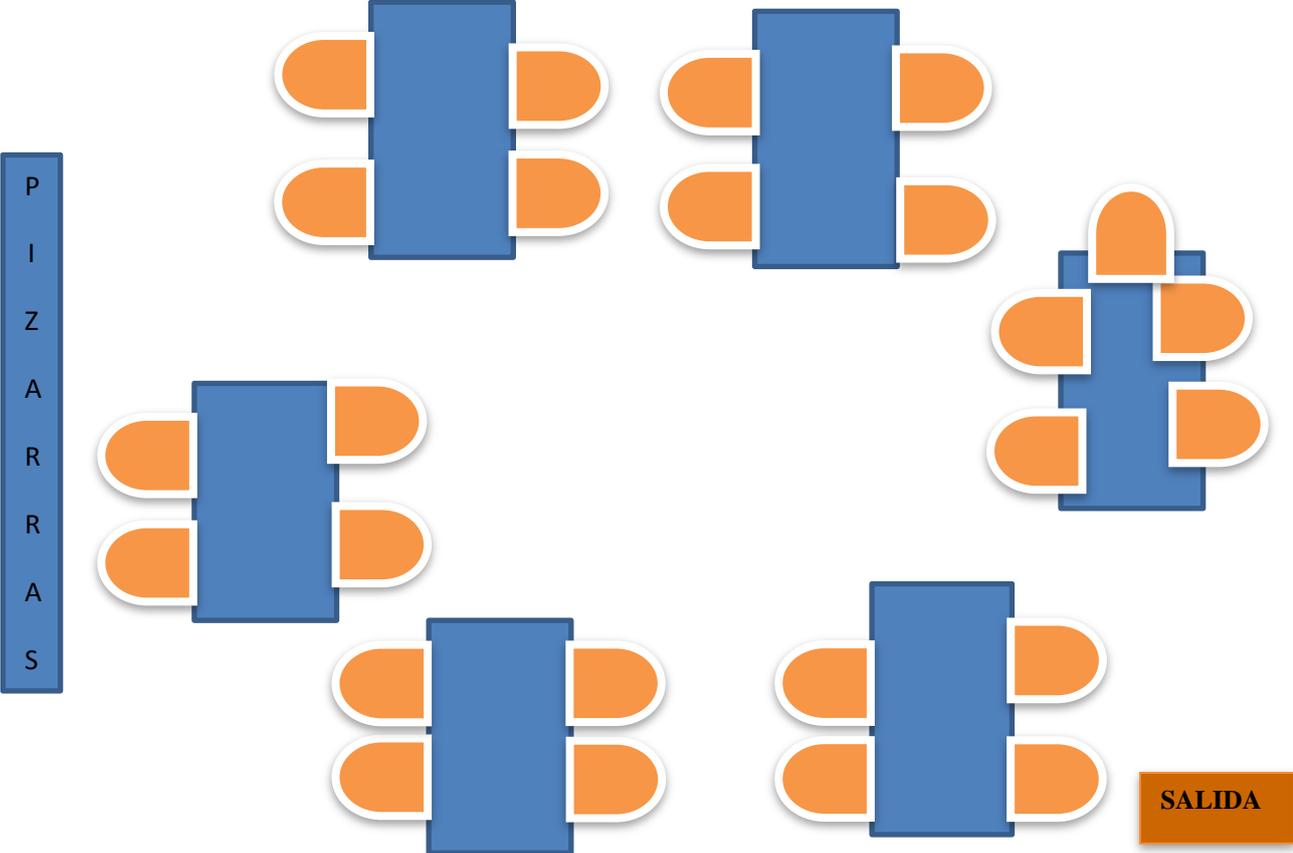


Figura 9: Organización de la clase de Sexto A

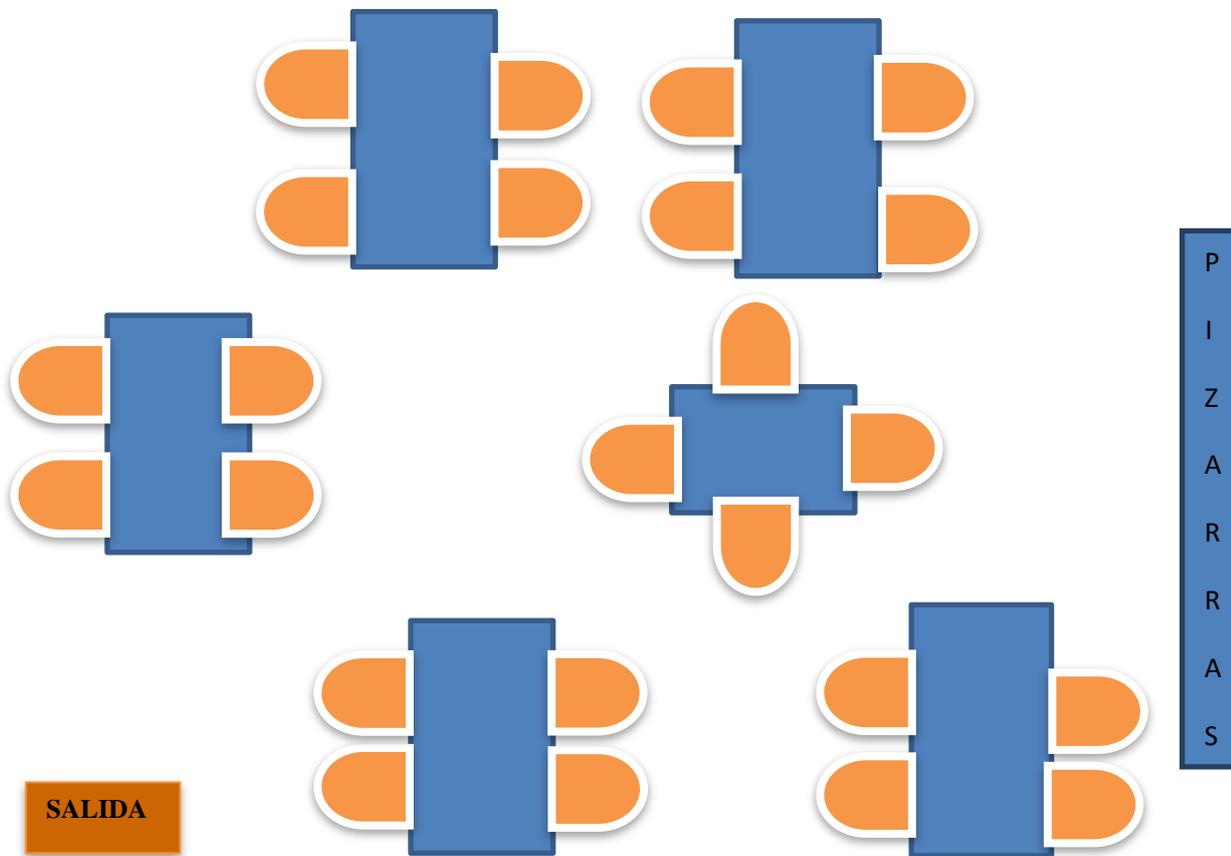


Figura 10: Ejemplo de material (Pizarras borrables blancas)



Figura 11: Control de tiempo



Figura 12: Ejemplo de Subtarea Pasapalabra

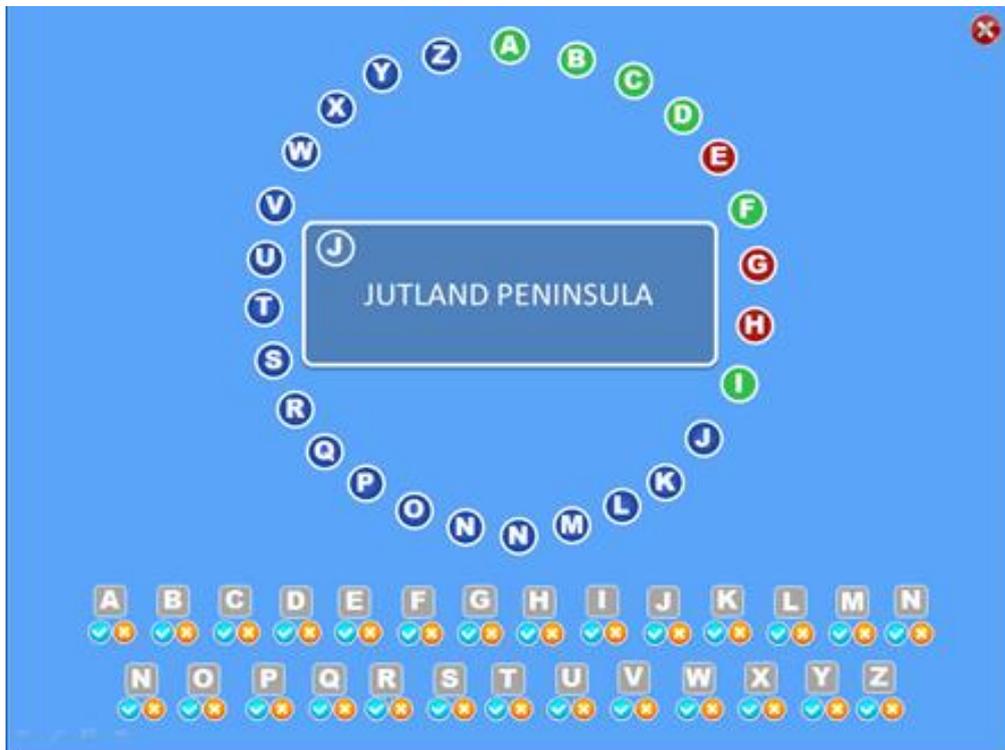


Figura 13: Ejemplo de Subtarea Mapas Interactivos

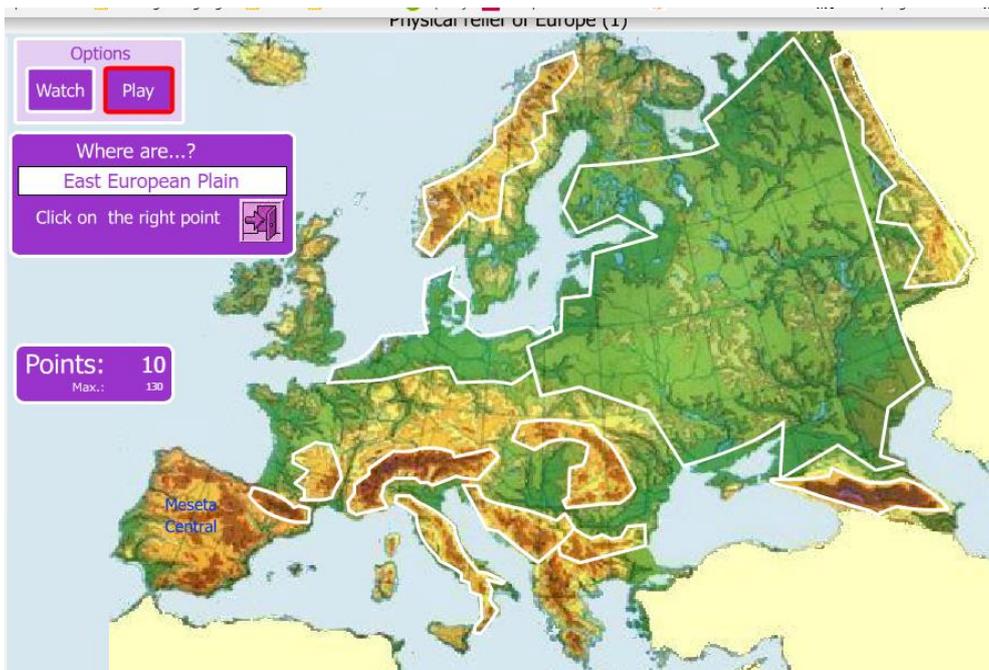


Figura 14: Mapas din-A3

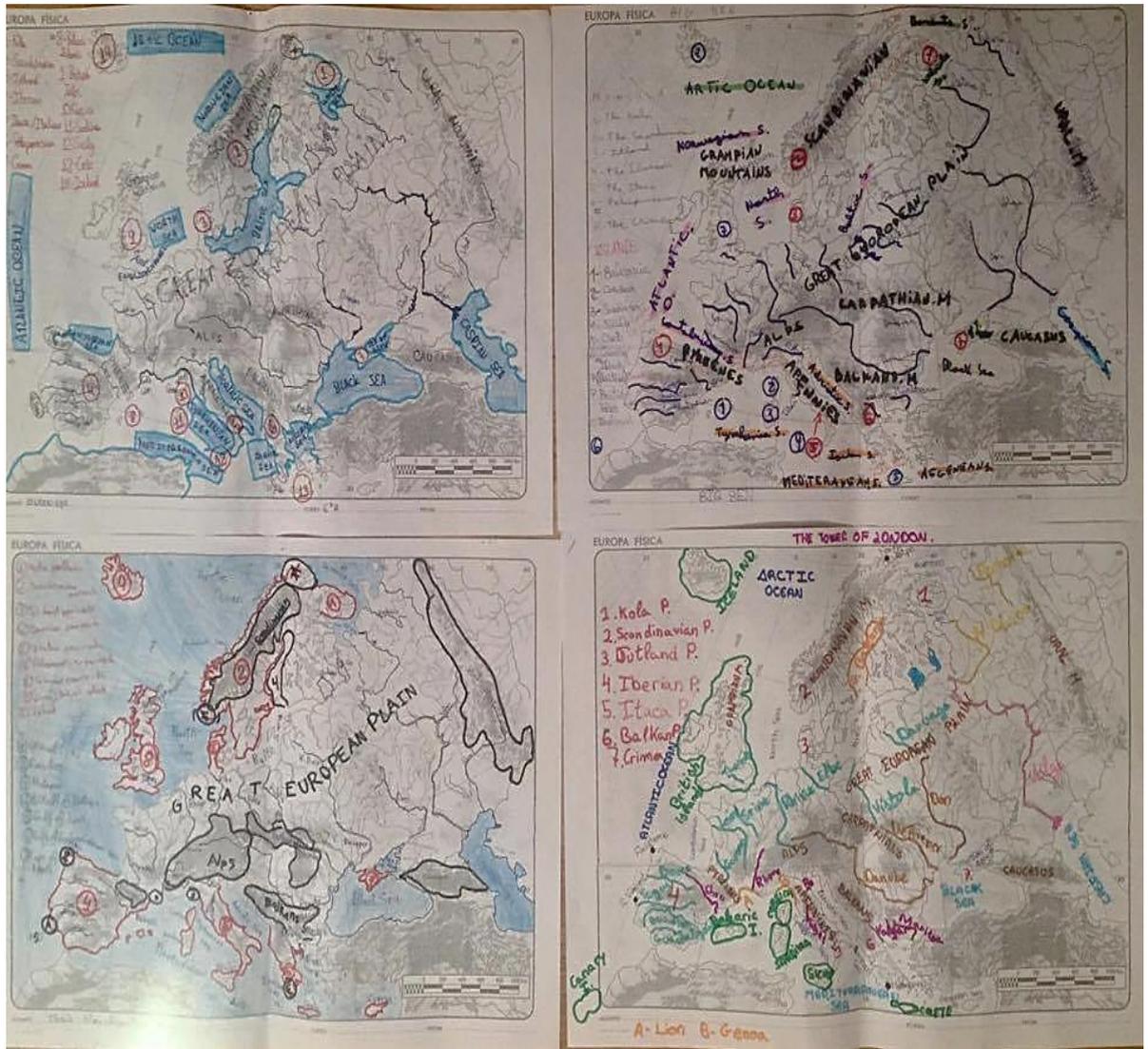


Figura 15: Alumnos trabajando cooperativamente



Figura 16: Peer assessment

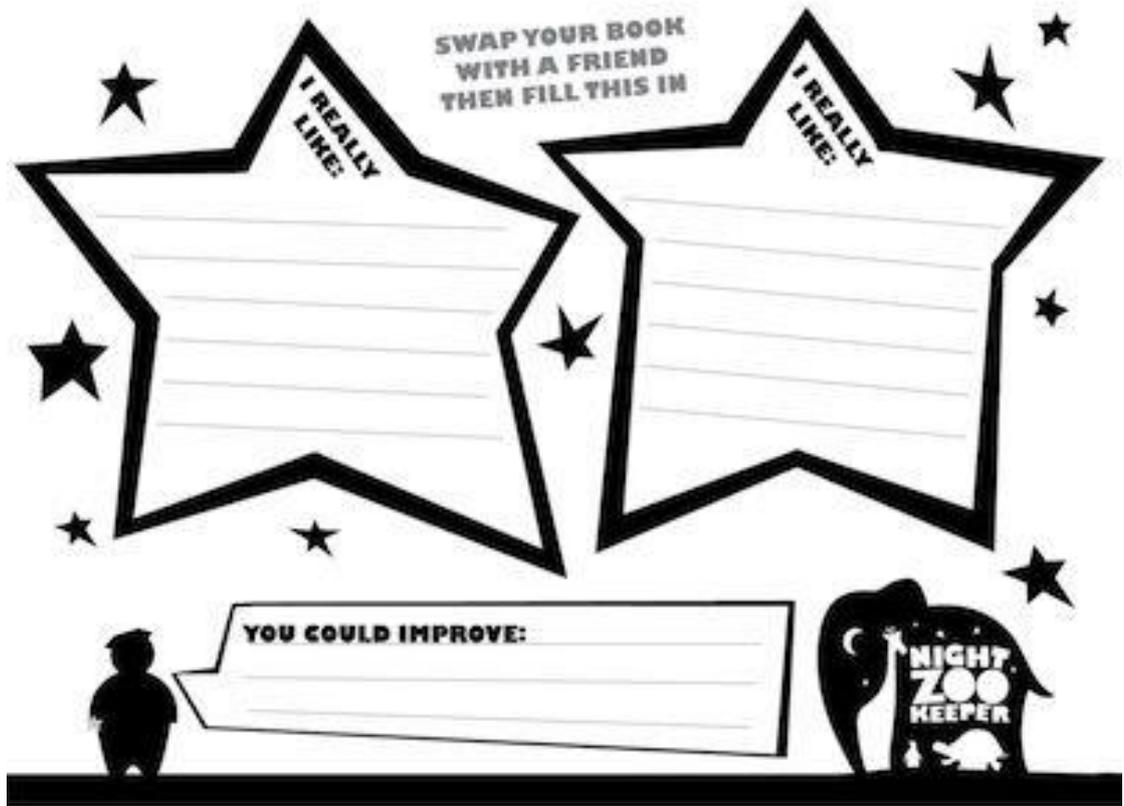


Figura 17: Rúbrica

| | EXCELENTE | BIEN | ACPETABLE | DEBO MEJORAR |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| Consecución de objetivos | Proporciona trabajo de la más alta calidad. | Proporciona trabajo de calidad. | Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad. | Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad. |
| Compromisos y participación | Proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Contribuye con mucho esfuerzo | Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en equipo y en la discusión en clase. Se considera un miembro fuerte del equipo. | Algunas veces proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Miembro satisfactorio del grupo que sigue órdenes de los otros. | Rara vez proporciona ideas dentro del grupo y en la discusión en clase. Puede evitar su participación. |
| Responsabilidad | El trabajo refleja d mejor esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja un gran esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja algo de esfuerzo de parte del estudiante. | El trabajo refleja muy poco esfuerzo de parte del estudiante. |
| Manejo del tiempo | Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona. | Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorada en un aspecto. El grupo no tiene que ajustar la fecha limite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona | Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona. | Rara vez tiendas cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha limite o trabajar en las responsabilidades de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente. |
| Resolución de problemas | Busca y sugiere solución a los conflictos. | Refina soluciones aportadas por otros miembros del equipo. | No refina soluciones aportadas por otros miembros del equipo, pero está dispuesto a tratar soluciones por otros. | No trata de resolver problemas o ayudar a resolverlos a otros. |

Figura 18: Final task



Italy

Location. Italy is located in the south of Europe.

Plains and mountains. In the north, there is a triangular-shaped plain called the Po Valley. Italy has two large mountain ranges, the Alps to the north, and the Apennine Mountains, which run from north to south.

Coasts and islands. Italy is a long, narrow peninsula surrounded by the Mediterranean Sea. It has many islands. The largest islands are Sicily and Sardinia.

Rivers and lakes. Italy has short rivers with low flows. The longest river is the Po. There are big lakes in the north. The largest is Lake Garda.

Climate and vegetation. Most of Italy has a Mediterranean climate. Vegetation consists of olive groves and Mediterranean forests of holm oak. In the mountain ranges, there are alpine forests of oak, chestnut and pine trees.